

Welche Forschung brauchen angehende Lehrer*innen?

Befunde und Implikationen für die Hochschullehre

Masterarbeit
zur Erlangung des akademischen Grades
Master of Education (M.Ed.)
im Fach Erziehungswissenschaften

Humboldt-Universität zu Berlin
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät
Institut für Erziehungswissenschaften

vorgelegt von: Henrike Vogel

Erstgutachterin: Dr. Heike Schaumburg
Zweitgutachterin: Dr. Constanze Saunders

Bernau, den 17.05.2019

INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG.....	1
1. THEORIE & FORSCHUNGSSTAND.....	3
1.1 THEORIE-PRAXIS-VERHÄLTNIS IN DER LEHRER*INNENBILDUNG.....	3
1.2 FORSCHENDES LERNEN.....	12
1.3 EMPIRISCHE BEFUNDE.....	17
2. FRAGESTELLUNG & METHODE.....	28
2.1 ZIEL DER STUDIE & FORSCHUNGSFRAGEN.....	28
2.2 HINTERGRUND DER MASTERARBEIT.....	31
2.3 ERHEBUNGSMETHODEN.....	32
2.4 AUSWERTUNGSMETHODEN.....	34
2.5 GÜTEKRITERIEN.....	37
3. AUSWERTUNG UND ERGEBNISSE.....	41
3.1 STICHPROBE.....	41
3.2 KONTEXT.....	41
3.3 ERGEBNISSE.....	42
3.3.1 QUANTITATIVE AUSWERTUNG – GESAMTÜBERBLICK.....	42
3.3.2 QUALITATIVE AUSWERTUNG VON KONTRASTIVEN EINZELFÄLLEN.	44
3.3.3 QUALITATIVE CODESPEZIFISCHE AUSWERTUNG.....	60
4. FAZIT & AUSBLICK.....	64
4.1 FAZIT.....	64
4.2 REFLEXION DES STUDIENDESIGNS.....	67
4.3 AUSBLICK.....	68
LITERATUR- UND QUELLENVERZEICHNIS.....	72
ANHANG.....	80

EINLEITUNG

Lehrer und Lehrerinnen müssen heutzutage verschiedenste Aufgaben bewältigen. Sie sollen Berater*innen¹, Moderatoren und Moderatorinnen, Diagnostiker*innen, Verwalter*innen, Coaches, kurzum Jongleure vielfältiger Herausforderungen und Ansprüche sein. Daher steht die Lehrerbildung in der Pflicht, angehende Lehrer*innen möglichst effektiv in ihrer Professionalisierung zu unterstützen. In der vorliegenden Masterarbeit soll es vor allem um *einen* Zweig der Anforderungen an den Lehrerberuf gehen, und zwar um die systematisch betriebene Schul- und Unterrichtsentwicklung. Eine forschende Grundhaltung in der Berufspraxis soll es Lehrerinnen und Lehrern ermöglichen, langfristig und nachhaltig guten Unterricht zu gestalten, Lehr-Lern-Prozesse zu evaluieren und weiterzuentwickeln. Lehren ist eben kein bloßes Handwerk, bei dem einzelne Techniken mit Sicherheit zum Erfolg führen. Lehren ist eine Verbindung zwischen Theorie und Praxis. In den letzten Jahren wird daher verstärkt der hochschuldidaktische Ansatz des Forschenden Lernens diskutiert. An der Humboldt-Universität zu Berlin wurden bisher Forschungselemente während des Berufsfeld-erschließenden Praktikums im Bachelor und während des Praxissemesters im Master eingeführt und evaluiert. Die Resonanz unter den Studierenden fällt z.T. gravierend negativ aus, wie folgende offene Antworten aus der quantitativen Fragebogenerhebung zum Wintersemester 2018/19 illustrieren:

Das LFP² ist für meine zukünftige Tätigkeit nicht nützlich. Es macht nur mehr Aufwand und hindert einen der eigentlichen Tätigkeit nachzukommen.

mehr Praxisbezug, weniger Bezug zur Forschung

Das LFP ist sinnlos und sollte ersatzlos gestrichen werden.

Im Rahmen einer quantitativen Befragung kann jedoch nicht viel mehr als diese Parolen offengelegt werden. Zudem bleiben die Kommentarfelder zu den offenen Fragen oftmals leer. Ziel dieser Arbeit ist es folglich, **differenzierte Einblicke in die Einstellung von Studierenden** zum Forschen im Lehramt und zum Forschen an der Schule zu gewinnen, um aus ihnen wiederum **Implikationen für die Hochschullehre**

1 Das Sternchen in der Schreibweise „Lehrer*innen und Schüler*innen“ dient dazu, herkömmliche Geschlechterzuordnungen aufzubrechen. Es fungiert, ähnlich wie im IT-Bereich, als Platzhalter für verschiedene Formulierungsmöglichkeiten und gibt Raum für alle Geschlechtsidentitäten, die nicht in das binäre Konzept von Frau und Mann passen. Das Gendersternchen * soll während des Leseprozesses sowohl irritieren als auch für diskriminierende Strukturen sensibilisieren. In der gesamten Masterarbeit werden verschiedene Formulierungsformen flexibel verwendet, da es nicht um das Herstellen einer neuen starren Norm gehen soll, sondern vielmehr um die Öffnung für Alternativen.

2 LFP ist eine Abkürzung für das Lehr-Lern-Forschungsprojekt.

abzuleiten. Dabei soll untersucht werden, ob sich die Einstellungen der Studierenden womöglich über die Praxisphasen hinweg *verändern* oder ob sie stabil bleiben. Auch soll geprüft werden, ob und welchen *Nutzen* Studierende im Forschen wahrnehmen. Mit dem Blick auf die folgenden Ausbildungsphasen gerichtet soll zudem erörtert werden, inwiefern und in welcher Art die Studierenden *beabsichtigen, im Berufsleben forschend tätig* zu werden. All dies summiert sich zu einer Einschätzung, die das *Verhältnis von Theorie und Praxis* zu klären versuchen soll. Die Studie nähert sich ihrem Ziel dabei **deskriptiv**, indem **qualitative Interviews** mit Studierenden analysiert werden. Dabei soll kleinschrittig verfahren werden, um den komplexen Fragestellungen gerecht zu werden. Kleinschrittig heißt, dass der umfassende Begriff von Forschung im Lehramt in folgende vier verschiedene Facetten aufgegliedert wird, die differenziert untersucht werden sollen: *Forschung in der Schule, Theorie und empirische Studien, Forschendes Lernen und Forschungsprojekte in den Praxisphasen* (s. Kapitel 2.1 & Anhang 1).

Zur Orientierung wird nun die Gliederung der Arbeit skizziert. Im *ersten* Kapitel werden der *Forschungsstand und die Theorie* umfassend referiert, um präzise an diesen anknüpfen zu können. Dabei werden die in der Einleitung vorweggenommenen Konzepte des Forschenden Lernens oder der Theorie-Praxis-Verbindung definiert und problematisiert. Dies mündet im *zweiten* Kapitel direkt in die Formulierung des spezifischen Forschungsinteresses. Die *Forschungsfragen* und die *Methodik* werden ausführlich beschrieben und begründet. Im *dritten* Kapitel erfolgt hierauf die dreischrittige Darstellung der Ergebnisse. Dabei wird den Leser*innen eine schnelle Orientierung ermöglicht, indem die Ergebnisse jeweils zusammengefasst werden und sich auch vom Layout des Fließtextes abheben. Im *vierten* und letzten Kapitel wird schließlich ein Fazit gezogen. Es werden alle Forschungsfragen differenziert auf Grundlage der vorangegangene Ergebnisdarstellung beantwortet. Um die Studie und ihre Ergebnisse kritisch zu diskutieren, folgt eine Reflexion des Studiendesigns. Daraufhin werden mögliche Implikationen für die Hochschullehre abgeleitet und erörtert. Fettdruck und Kursivierungen sollen der besseren Lesbarkeit dienen und markieren Schlüsselbegriffe. Abkürzungen werden bei der ersten Nennung in einer Fußnote erklärt,

KAPITEL 1 FORSCHUNGSSTAND & THEORIE

Mehr Praxisbezug, weniger Bezug zur Forschung (offener Kommentar im Rahmen einer quantitativen Fragebogenerhebung zum Praxissemester 2018/19)

Die altbekannte Forderung nach mehr Praxis scheint auf den ersten Blick trivial. Mit der Einführung von längeren Praxisphasen im Lehramtsstudium wird dieser Forderung Genüge getan, sodass alle Beteiligten in der Auseinandersetzung um eine angemessene Lehrerbildung befriedet sein sollten. Ganz so einfach verhält es sich jedoch keineswegs. Hinter der banalen Forderung nach mehr Praxis verbirgt sich eine grundlegende und bisher ungelöste Problematik der Lehrerbildung. Des Weiteren stellt die Einführung von verlängerten Praxisphasen keinen Garanten für eine gelungene Professionalisierung künftiger Lehrkräfte dar. In diesem Kapitel soll daher zuerst der Grundaspekt des Theorie-Praxis-Verhältnisses umrissen werden, um daraufhin die Einführung von Praxisphasen auf ihre (vermeintlich) professionalisierende Wirkung hin zu überprüfen.

1.1 Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrer*innenbildung

Beginnen wir wie zuvor mit den vielversprechenden Begriffen „Praxis“, „Berufsbezug“ oder „Praxisbezug“. Kaum jemand würde bestreiten wollen, dass Praxisbezug ein wichtiger Faktor in der Lehrerbildung ist. Die fehlende Kontroverse resultiert letztlich daraus, dass diese Begriffe reichlich unscharf sind. So konstatiert Reinhold Hedtke (2000: 3): „Sie [die Begriffe Praxisbezug und Berufsbezug, *Anmerkung der Verfasserin*] erlauben unterschiedlichste inhaltliche Aufladungen und kommunikative Verwendungen, aber auch emotionale Besetzungen, und oszillieren zwischen Erlösungsmythos und Leerformel“.

In einer qualitativen Einzelfallstudie aus dem Sommersemester 2015 wurden Studierende in offenen Interviews zu ihrem Praxiswunsch befragt. Acht hermeneutische Analysen wurden von Thomas Wenzl et al. im Buch „Praxisparolen. Dekonstruktion zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden“ (2018) zusammengetragen, die die obige Aussage Hedtkes untermauern. Es zeigte sich nämlich, dass dem Praxiswunsch der Studierenden eher ein diffuses Ressentiment zugrunde liegt als konkrete Vorstellungen zu einer gelungenen Lehrerbildung (vgl. Wenzl. et al. 2018: 2).

Vielmehr stellt sich der auf den ersten Blick vermeintlich gemeinsame Nenner „mehr Praxis“ auf den zweiten Blick als ein trübes diskursives Sammelbecken dar, in das

Studierende ihre unterschiedlichsten individuellen Unzufriedenheiten mit ihrem Studium hineinwerfen können. Sie äußern sich dabei stets in dem Gefühl, einem kollektiven Anliegen der Lehramtsstudierendenschaft Ausdruck zu verschaffen, und fordern doch ganz Unterschiedliches, durch partikuläre Motive Begründetes (ebd. S. 4).

Das vielgestaltige Unbehagen der Studierenden am Lehramtsstudium, darunter die Angst vor der Klasse zu stehen, die Ablehnung von Wissenschaftlichkeit, der provinzielle Wunsch von der bekannten Schüler*innenrolle sogleich in die Lehrer*innenrolle zu schlüpfen u.a., vereint sich in diesem Sinne unter dem von Hedtke als „Leerformel“ beschriebenen Oberbegriff des Praxisbezugs:

Die Autor*innen schließen aus ihrer Studie, dass „es zuallererst [darum] geht, [...] die Aufrechterhaltung des Wissenschaftlichkeitsanspruchs gegen einen Praxiswunsch zu verteidigen, der sich eigentlich aus der 'Diffamierung' der Wissenschaftlichkeit speist“ (ebd. S. 90).

Hier kristallisiert sich die erwähnte Grundproblematik der Lehrerbildung bereits heraus. Der Wunsch der Studierenden, die theoretische Sphäre der akademischen Ausbildung möglichst zu umgehen oder rasch abzuarbeiten, deutet darauf hin, dass Theorie als gänzlich fremdes Gebiet konzeptualisiert wird, das in der späteren praktischen Lehr-tätigkeit von keinerlei Belang mehr ist.

Hier wird das Theorie-Praxis-Verhältnis sehr deutlich auf Grundlage des **Differenz-konzeptes** beschrieben (vgl. Herfter & Schroeter 2012: 48ff.). Theorie und Praxis stellen dabei zwei unterschiedliche Welten dar. Die befragten Studierenden gehen unbewusst von der Auffassung aus, dass sie ihr Kerngeschäft des Unterrichtens vor allem durch das Unterrichten, also durch die pädagogische Praxis selbst, erlernen können. Dieser Annahme folgt beispielsweise das Meisterlehrekonzept, in dessen Konzeption angehende Lehrer*innen als Novizen durch das Imitieren von Expert*innen lernen. Das Anreicherungskonzept betont die angeleitete, fortschreitende Entwicklung vom Rational-Expliziten zum Intuitiven. So muss ein*e Referendar*in beispielsweise explizit daran denken, regelmäßig den Augenkontakt mit allen Schülern und Schülerinnen³ zu suchen. Eine langjährig berufstätige Lehrkraft tut dies intuitiv und routiniert, ohne sich darauf konzentrieren zu müssen, sodass andere komplexere Handlungen möglich werden.

Das Theoriewissen hat im Differenzkonzept generell keinerlei Relevanz für die Praxis. Während zwischen Theorie- und Praxiswissen im Differenzkonzept keine Verbindung

3 nachfolgend SuS

besteht, versuchen **Integrationskonzepte** eine Verknüpfung zwischen den beiden ohnehin als ähnlich angenommenen Wissensformen herzustellen (vgl. Neuweg 2004). Das wohl bekannteste Integrationskonzept ist im *Transfermodell* enthalten. Theoretisches Wissen soll unmittelbar in der Praxis angewendet werden. Dabei wird unterstellt, dass das Wissen beim Transport von der Theorie in die Praxis identisch bleibt (vgl. Makrinus 2013: 58). „Das Verhältnis von Wissen und Handeln wird unter dieser Prämisse nach dem Muster eines Trichters/Stundenglases vorgestellt“ (Beck/Bonß 1984, zitiert nach Makrinus 2013: 58). Das Ziel ist es, Unterrichtshandlungen weitgehend zu optimieren und zu legitimieren. Theorie wird als Vielzahl technologischer Regeln konzeptualisiert, die allgemeingültig sein sollen, präzise Verhaltensempfehlungen geben und die prognostizierte Wirkung garantieren (vgl. Herfter & Schroeter 2012: 45ff.). Nach Neuweg existieren jedoch eben diese Regeln nicht (Neuweg 2004: 3). Grundsätzlich gehen moderne Theorien davon aus, dass Bildungsprozesse einem generellen Technologiedefizit unterliegen (vgl. Makrinus 2013: 256). Lehrerinnen und Lehrer⁴ müssen eben nicht nur Routineaufgaben lösen, sondern sich in komplexen Situationen bewähren, die von systematischer Unsicherheit, Ungewissheit, Mehrdeutigkeit und Interpretationsbedürftigkeit gekennzeichnet und zudem durch Wert- und Interessenskonflikte geprägt sind (vgl. Altrichter 2008: 269). Patentrezepte und pädagogische Techniken können daher nicht existieren.

Auch das *erweiterte Transfermodell*, das Informationsverluste während des Transfers und andere Rezeptionshemmnisse zu berücksichtigen versucht, geht von einer generell möglichen Übertragbarkeit von theoretischem Wissen in die Praxis aus (vgl. Makrinus 2013: 60). Erst im *Transformationsmodell* wird die strukturelle Verschiedenheit von Theorie und Praxis mitgedacht (vgl. ebd. S. 61).

Beide Bereiche entsprächen verschiedenen „Beschreibungsformen“ sozialer Wirklichkeit:

Im Fall der Wissenschaft geht es um mutwillige Steigerung der Komplexität der Wirklichkeitskonstruktionen mit dem Ziel distanzierter Reflexion, im Fall der Praxis um Komplexitätsreduktion und notwendige Abkürzung [...] auf dem Weg zu nicht aufschiebbaren Entscheidungen/Handlungen. (Radtke 2004: 119, zitiert nach Makrinus 2013: 62).

Die Unvorhersehbarkeit der Praxis sowie der Handlungsdruck, unter dem LuL Entscheidungen treffen müssen, stehen einem langwierigen Prozess des rationalen

4 nachfolgend LuL

Abwägens diametral entgegen. Vielmehr greifen LuL zur Bewältigung des Schulalltags auf etablierte Routinen und Alltagstheorien zurück. Wenn wissenschaftliches Wissen nicht einfach auf handlungspraktisches Wissen übertragbar ist, stellt sich automatisch die Frage, wie wissenschaftliche Theorien transformiert werden könnten, um anschlussfähig für die Praxis zu sein (vgl. Makrinus 2013: 62).

Die Akteur*innen selbst müssten die wissenschaftlichen Theorien mit ihren Alltagstheorien und ihren eigenen Erfahrungen miteinander in Beziehung setzen. Das Ziel, die Praxis durch theoretisches Wissen zu verbessern, bleibt hierbei bestehen, weshalb diesem Ansatz ebenfalls „Wissenschaftszentrismus“ (Bommes et al. 1996: 223, zitiert nach Makrinus 2013: 63) vorgeworfen wurde. Diese Dominanz der Theorie wird im *Relationierungsmodell* hingegen aufgegeben. Wissenschaft könne zwar gewisse Deutungsangebote bereitstellen, die Auswahl und Verarbeitung wird jedoch durch die LuL innerhalb der Logik der Praxis bestimmt (vgl. Makrinus 2013: 64). Sowohl die Wissenschaft als auch die Praxis werden in diesem Modell zueinander ins Verhältnis gesetzt. Beide Perspektiven werden relational betrachtet und können nicht auf die eine oder andere Wissensform reduziert werden (vgl. ebd. S. 65).

Bevor genauer auf diesen doppelte Relationierungsprozess eingegangen wird, sollen die restlichen Integrationskonzepte skizziert werden.

Im sogenannten *Induktionskonzept* stellen die praktischen Erfahrungen die Grundlage dar, auf denen die wissenschaftliche Ausbildung aufbauen muss (vgl. Herfter & Schroeter 2012: 46). Dieses Primat des Praktischen berücksichtigt ähnlich wie das Transfermodell nicht die strukturelle Verschiedenheit der beiden Domänen. Ein anderes Konzept, das *Fundierungskonzept* dreht das Verhältnis um und besagt, dass praktisches Wissen auf theoretischem Wissen basiere.

Das *Brillenkonzept* schreibt der Theorie zu, ein wahrnehmungsbeeinflussendes Analyse-Medium bereitzustellen. Die Praxis wird gewissermaßen durch die „Theoriebrille“ betrachtet. Dies soll es LuL ermöglichen bestimmte Problemfelder in der Praxis überhaupt erst einmal zu erkennen und zu versprachlichen. Theorie leistet also eine Sensibilisierung für praktische Probleme und unterstützt Reflexionen, indem sie sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten für das phänomenologisch unscharfe Geschehen anbietet (vgl. Herzmann et al. 2017: 184).

Im *Parallelisierungskonzept* werden Wissen und Können parallel erworben und wirken ineinander.

Zuletzt entwirft das *Mutterwitzkonzept* von Neuweg die Urteilskraft als Bindeglied

zwischen Theorie und Praxis. Theoretisches Wissen allein sei nicht ausreichend, eine Anwendung in der Praxis sei zudem nicht möglich. Erst im Nachhinein kann der*die Praktiker*in Handlungen reflektieren (vgl. ebd.). Der Begriff „Mutterwitz“ deutet etymologisch auf den angeborenen, gesunden Menschenverstand hin (vgl. duden.de), sodass eine Gleichsetzung mit dem Transformationsmodell trotz des relationalen Zugangs nicht angebracht scheint.

Die zuletzt skizzierten Konzepte scheinen der strukturellen Verschiedenheit von Theorie- und Praxiswissen nicht gerecht zu werden. Das Brillenkonzept könnte m.E. Teil des Transformationsmodells sein – so ist es durchaus vorstellbar, dass LuL einzelne theoretische Konstrukte in ihrer Praxis entdecken, diese mithilfe eines ausdifferenzierten Theorievokabulars versprachlichen und nachfolgend in der Praxis auch bearbeiten können. Dabei wird die wissenschaftliche Theorie sehr wahrscheinlich nach der Logik der Praxis adaptiert. Diese Wahrnehmungsbeeinflussung könnte jedoch auch die umgekehrte Richtung nehmen. Die „Praktiker*innenbrille“ könnte Wissenschaftler*innen für bestimmte Aspekte sensibilisieren, die so noch nicht in der Forschungsliteratur beschrieben und bearbeitet worden sind.

Was macht nun solch eine Transformation eigentlich aus? Um diese Frage zu beantworten, muss die strukturelle Differenz der beiden Wissensformen noch einmal genauer beleuchtet werden.

Grob kann folgende Einteilung vorgenommen werden: Während Theoriewissen dem *Kriterium der Wahrheit* verpflichtet ist, orientiert sich Praxiswissen am *Kriterium der Angemessenheit* (vgl. Schneider & Wildt 2009: 20). Wissenschaftliches Wissen über die Praxis ist allgemein anschlussfähig an wissenschaftliche Diskurse, kann dort überprüft (verifiziert oder falsifiziert) und für die Anschlussforschung genutzt werden. Die Verwendung des Wissens in der Praxis kann dabei nicht vom Wissenschaftssystem bestimmt werden, wohl kann die Verwendung des erzeugten Wissens jedoch selbst wieder zum Forschungsgegenstand werden (vgl. ebd. S. 20f.).

Für das pädagogische Praxiswissen gilt das Kriterium der Angemessenheit, sodass zwar die Geltungsbehauptungen dieses Wissens in der Wissenschaft geprüft werden können, jedoch nicht seine Angemessenheit. Die Praxis kann das Wissen verwenden, ohne an wissenschaftliche Standards gebunden zu sein. Das Wissen kann zudem für die Lösung praktischer Probleme genutzt werden, orientiert sich dabei jedoch am Einzelfall und ist somit nicht generalisierbar. Das Praxiswissen ist außerdem nicht ohne Weiteres anschlussfähig an wissenschaftliche Diskurse (vgl. ebd. S. 21).

Schneider und Wildt sehen das Problem, dass Studierende aufgrund dieser Differenz „aus ihrer Perspektive auch kaum die Bedeutung von empirisch erzeugtem Wissen über ihre zukünftige Praxis erkennen und ermessen [können]“ (vgl. ebd. S. 21).

Ein kurzes Beispiel zur Verdeutlichung der verschiedenen Wissensformen soll an dieser Stelle angebracht werden. Die Differenz von wissenschaftlichem und praktischem Wissen besteht auch innerhalb der Fächer. Die meisten Fachbegriffe gelten in der Wissenschaft aufgrund ihrer Komplexität als umstritten. So existieren zum Begriff der Literaturepoche „Romantik“ verschiedenste Definitionen und Zugriffe, die sich teilweise sogar widersprechen. So wird die Romantik sowohl als emotional als auch als rational naturwissenschaftlich geprägt angesehen. Für die einen ist diese Zeit in höchstem Grade von Emanzipation gekennzeichnet, während andere in ihr den Rückfall in konventionelle Denkmuster sehen. Der Begriff „Romantik“ erscheint problematisch. Selbst in den Wissenschaften müssen Begriffe hin und wieder entproblematisiert werden, um ihre Anschlussfähigkeit an andere Disziplinen oder gar an die Öffentlichkeit zu gewährleisten. Die Entproblematisierung orientiert sich am Kriterium der Angemessenheit. Wenn SuS die Lehrkraft fragen, was unter „Romantik“ zu verstehen sei, ist nicht zu erwarten, dass der gesamte Forschungsdiskurs dargelegt wird. Dies würde zu einer Überforderung führen und wäre eben ganz und gar nicht angemessen! Die didaktische Reduktion versucht offenes, unabgeschlossenes und verhandelbares wissenschaftliches Wissen in vermittelbares, im Rahmen der jeweiligen Sequenz tendenziell abgeschlossenes Wissen zu transformieren, um die Weitergabe dieses Wissens zu ermöglichen. Im schlimmsten Fall ist das Resultat allerdings nicht nur statisches, sondern sogar falsches Wissen. Letzteres sollte vermieden werden. Auch wenn man als Lehrperson eklektisch vorgeht und beispielsweise zwei dichotome Romantikbegriffe vermittelt, orientiert sich das Vorgehen weiterhin am Kriterium der Angemessenheit.

Die Frage, die sich aus dieser unauflösbaren Differenz ergibt, ist nun, wie im Sinne des Transformationsmodells mit diesem antinomischen Theorie-Praxis-Verhältnis umzugehen ist. Ralf Schneider (2009) zählt für die Lehrerbildung drei unterschiedliche Strategien auf:

- 1.) Die Differenz bleibt bestehen, wird aber durch eine Überpointierung wissenschaftlicher Wissensaneignungsprozesse ausgeblendet. Die Problemlösung einer nachhaltigen Relationierung wird auf die 3. berufsbiographische Phase der Lehrerweiterbildung (Radtko 1996 und 1999) verschoben.
- 2.) Die Differenz wird nicht thematisiert, sondern durch einen frühzeitigen Fokus auf

den Erwerb von Handlungsfähigkeiten im Unterricht (im Sinne eines fortlaufenden „Simultantrainings“) unterlaufen (vgl. Terhart 1999, 2000).

3.) Die Differenz als solche wird anerkannt und (hochschul-)didaktisch mit dem Konzept des Forschenden Lernens bearbeitet, indem Handeln zum Gegenstand wissenschaftlicher Erkenntnistätigkeit wird. Das didaktische Konzept ist auf Relationierungsleistungen hin angelegt (Wildt 1996, 1998; Schneider/Wildt 2003) (Schneider 2009: 59f.).

In den ersten beiden Ansätzen wird die Relationierung nicht thematisiert, sondern höchstens verschoben. Die erste Strategie betont einseitig das wissenschaftliche Wissen, während die zweite Strategie das handlungspraktische Wissen in den Mittelpunkt rückt. Die zweite Strategie würde sehr wahrscheinlich mit der Einführung von langen Praxisphasen einhergehen und ohne breites Theorierepertoire auskommen. Dies entspräche den Wünschen von Studierenden nach weniger Theorielastigkeit und vermehrtem Training realistischer Unterrichtssituationen, in denen man durch Hospitationen und eigenen Unterricht Handlungsmöglichkeiten zum Umgang mit verschiedensten Schwierigkeiten erlernt. Bevor ich zur dritten Strategie übergehe, möchte ich Befunde, die gegen die zweite Strategie sprechen, anführen.

Jede*r Studierende hat eine lange Sozialisationsgeschichte in der Schule vorzuweisen. Insofern verfügen die meisten Student*innen bereits über zahlreiche Konzepte zu gelungenem Unterricht. Außerdem habitualisiert man als Schüler*in komplexe Interaktionsmechanismen, ohne diese biographisch erlernten Handlungsmuster bewusst hinterfragen zu können. Der typische Begleitsatz vieler berufserfahrener Lehrer*innen, „Vergessen Sie alles, was Sie bisher in der Universität gelernt haben“, verschärft die Distanz zu einem theoriegeleiteten Berufsverständnis. Wie im Differenzkonzept dargestellt, wird praktisches Wissen als eigenständiger Wissensbereich gedeutet, der letztlich nur durch die Praxis selbst erlernt werden könne. Theoretisches Wissen ist nach dieser Auffassung überflüssig und kann getrost vergessen oder gar nicht erst erlernt werden. Dies erhöht nun aber die Gefahr, dass Studierende in verlängerten Praxisphasen in die sogenannte „Erfahrungsfalle“ tappen (Hascher 2005: 40): Studierende versuchen rezeptartiges Wissen zu erlangen und anzuwenden, indem sie die in der Unterrichtspraxis beobachteten Verhaltensweisen schlichtweg imitieren. Dabei können sich Routinen und Wahrnehmungsmuster ausbilden und verfestigen, die einer Professionalisierung entgegenstehen (vgl. Schüssler et al. 2014: 136).

Diese Befürchtungen wurden auch empirisch untermauert. So kommt Hascher zu dem Schluss, dass ein „Mehr“ an Praxisphasen nicht unbedingt professionalisierungs-

fördernd sei (vgl. Weyland & Wittmann 2017: 22, Hascher & de Zordo 2015: 25ff.). Allgemein liegen folgende Befunde vor: Studierende betrachten Praxisphasen wie das Praxissemester vorrangig unter pragmatischen Gesichtspunkten und bewerten die Güte von Praxisphasen dementsprechend abhängig davon, ob unterrichtet werden konnte. Ehemalige Studierende dagegen bewerten die Praxisphasen retrospektiv kritischer. Bedenklich stimmt, dass in der Beurteilung des Kompetenzzuwachses durch die Studierenden eine Kompetenzüberschätzung vorliegt (vgl. Hoeltje et al. 2004, Hascher 2006, Bodensohn & Schneider 2008, Müller 2010, Gemsa & Wendland 2011, Gröschner et al. 2013). Die wahrgenommenen Kompetenzzuwächse fallen jedoch recht unterschiedlich aus. Eine einheitliche Entwicklung sei nicht nachweisbar (vgl. Bach et al. 2010; Bodensohn & Schneider 2008; Gröschner & Schmitt 2011; Müller 2010).

Rothland und Boecker (2015: 118f.) fanden heraus, dass die Selbsteinschätzungen von Studierenden zum Kompetenzgewinn im Vergleich zwischen längeren und kürzeren Praxisphasen nicht nennenswert unterschiedlich ausfielen. Gröschner kritisiert allerdings, dass die Daten dieser Befunde vornehmlich aus Selbst- und Fremdeinschätzungen stammen (vgl. Gröschner et al. 2013).

Eine Längsschnittstudie zum Praxisjahr in Biberach kam zu dem Ergebnis, dass Lehramtsstudierende tendenziell zu einem risikoarmen Unterrichtsstil neigten. Außerdem zeigte sich eine Übereinstimmung zwischen dem Unterricht der Studierenden im Praxisjahr und dem der betreuenden Lehrkräfte. Die Studierenden schienen demnach die Unterrichtsgestaltung der betreuenden Lehrkräfte zu übernehmen. Daher vermutet Küster im Gesamtergebnis eine „eher konservativ geprägte Berufssozialisation durch verlängerte Praxisphasen“ (Küster 2008: 215, zitiert nach König & Rothland 2018: 15). Diesen Befund belegen auch andere Forschungsergebnisse wiederholt. So konnten Baer et al. (2007) ebenfalls nachweisen, dass Studierende über verschiedene Praktikumsphasen hinweg innerhalb ihres eigenen Unterrichts ihre Methodenwahl an die Unterrichtsgestaltung der betreuenden Lehrkräfte anpassten. Beispielsweise konnten übereinstimmend hohe Anteile an dominierenden Unterrichtsgesprächen aufgezeigt werden (vgl. auch Chitpin et al. 2008). Dabei steht nicht die bloße Übereinstimmung von Unterrichtsmethoden in der Kritik, sondern vielmehr die unreflektierte Übernahme dieser durch die Studierenden. Problematisch werde dieses „Imitationslernen“ daher vor allem dann, wenn die betreuenden Lehrkräfte sich vorwiegend auf die eigenen Erfahrungen bezögen. (vgl. Rothland & Boecker 2014: 390ff.) Eine Rückbindung an die universitäre Ausbildung könne damit nicht mehr gewährleistet werden (vgl. ebd.). Diese

Bilanz stimme nach Rothland und Boecker mit den vielzähligen Untersuchungen zur Sozialisationsfunktion von Praktika allgemein überein, die bereits in den 1970er-Jahren durch Konstanzer Forschungsgruppe angestoßen wurden (vgl. ebd.).

Praxisphasen allein scheinen demnach nicht per se professionalisierungsfördernd zu sein. Im Gegenteil: Sie führen anscheinend zu einer Deprofessionalisierung der Lehramtsstudierenden.

Die zweite Strategie, die einseitig das Training von Unterrichtssituationen umfasst, kommt demnach nicht für die Lehrer*innenbildung infrage. Die erste Strategie, die wiederum nur auf der Aneignung wissenschaftlichen Wissens beruht, scheint indessen ebenso ungeeignet, wenn der Übergang in die Praxis mit der unreflektierten Übernahme von Routinen einhergeht und jenes zuvor angeeignete, wissenschaftliche Wissen schnellstmöglich wieder vergessen wird.

Vor diesem Hintergrund wird verständlich, weshalb für eine Relationierung beider Wissensbereiche plädiert wird. An dieser Stelle kommt das Konzept des **Forschenden Lernens** ins Spiel. Es stellt sich die Frage, wie Theorie- und Praxiswissen während der Ausbildung reflektiert miteinander in Beziehung gesetzt werden können, sodass sich ein nachhaltiger, professioneller Habitus bei den Studierenden herausbildet. Die zukünftigen Pädagoginnen und Pädagogen sollen in die Lage versetzt werden, mithilfe einer forschenden Lernhaltung und einer analytischen Distanz ihr Handeln zu reflektieren, zu beurteilen und ggf. zu verändern. Um die komplexen Anforderungen des Lehrberufs zu bewältigen, müssen sie allerdings ebenfalls berufspraktische Routinen ausbilden. Letztere sollen jedoch nicht fossilisieren, sondern weiterhin der Urteilskraft zugänglich und dem Bewusstsein der Lehrkraft nicht entzogen sein (vgl. Schneider 2009: 60).

Schneider stellt zur Auflösung dieses Spannungsfeldes u.a. folgende Kriterien auf:

Wissenschaftliches Wissen und Handlungswissen müssen hochschuldidaktisch so rekontextualisiert werden, dass

- „wissenschaftliches Wissen sich nicht im disziplinären Wissen als Wissen auf Vorrat erschöpft“, also nur als träges Wissen erlernt wird,
- dass wissenschaftliches Wissen „im Kontext der Universität empirische Forschung bzw. Berufsfeldforschung etabliert werden muss“, um berufsfeldbezogenes Wissen zu erzeugen, welches „an die Ausbildung rückgekoppelt wird“,
- dass das erzeugte Wissen eben „keinen unmittelbaren Anwendungsbezug im Sinne technologischen Wissens bereitstellt“ und es daher in einem doppelten

Relationierungsprozess gewonnen werden muss.

Außerdem stellt er fest, dass „dieses Wissen in Teilbereichen auch von Studierenden erzeugt werden kann“. Dieses selbst erzeugte Wissen wiederum könne als Grundlage für die Entwicklung veränderter Haltungen und Einstellungen zum Beruf dienen, die die gewünschten berufssozialisatorischen Wirkungen erzielen können. Dieses Wissen erhalte zudem eine „biographische Eigendynamik“ und müsse für die Studierenden sichtbar werden, sodass sich nachhaltige Veränderungen in den Erwartungen an die Berufsausübung einstellen (Schneider 2009: 66).

All dies könne nach Schneider das Forschende Lernen unterstützen. Er konstatiert:

Die Konzeption Forschendes Lernen gewinnt als eine Art Leitimpuls im Reformdiskurs über die hochschulische Lehrerbildung und im Fragehorizont pädagogischer Professionalisierung zunehmend an Bedeutung (Schneider 2009: 69).

Aus der Vielzahl der Referenzen geht hervor, dass das Konzept des Forschenden Lernens zunehmend Aufmerksamkeit erhält. Es soll zunächst geklärt werden, was man unter Forschendem Lernen verstehen kann, um daraufhin die verschiedenen Begründungslinien für eine hochschuldidaktische Verankerung in der Lehrer*-innenbildung nachzuzeichnen. An diese theoretischen und normativen Betrachtungen schließt sich dann die Sichtung der empirischen Befunde an.

1. 2 Forschendes Lernen

Der Begriff *Forschendes Lernen* wird zum Teil sehr unterschiedlich verwendet. Zugleich kursieren weitere Begriffe, die teilweise synonym verwendet werden, z.B. „Forschungsnahes, Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes [...] Lernen“ (Huber 2014: 22).

Huber definiert Forschendes Lernen als Lernform, die sich vor allem dadurch auszeichnet,

dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, *in seinen wesentlichen Phasen* – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse *in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit* in einem übergreifenden Projekt – (mit)gestalten, erfahren und reflektieren (Huber 2009: 11; *Herv. d. Verf.*).

Huber betont, dass die Lernenden beim Forschenden Lernen in allen wesentlichen Phasen des Forschungsprozesses selbst forschend tätig sein sollen. Rueß, Gess und Deicke (2016) haben eine Matrix entwickelt, die die verschiedenen Ausprägungen eines forschungsorientierten Zugangs darstellt (s. Abb. 1). Forschendes Lernen wäre demnach nicht alleinig im rezeptiven Aktivitätsniveau der Studierenden verortet, sondern vielmehr oben rechts in der Abbildung beheimatet: „Die Studierenden verfolgen eine Forschungsfrage und durchlaufen dabei den gesamten Forschungsprozess.“ (s. Abb.)

Fichten (2017) stellt folgende begrifflich präzierte Definition zum Forschenden Lernen zur Verfügung, in der auch Hubers Begriffsverständnis einfließt:

Forschendes Lernen [...] ist ein offenes, teilnehmeraktivierendes Lehr-Lernkonzept, (1) in dem an „authentischen“ Forschungsproblemen im Praxisfeld Schule gearbeitet wird, (2) in dem die Lernenden in wesentlichen Phasen des Forschungsprozesses selbstständig arbeiten, (3) in dem von Lehrenden und Lernenden ein Theoriebezug hergestellt und vorhandenes empirisches Wissen [...] einbezogen wird, (4) in dem die Lernenden angehalten werden, reflexive Distanz zum Praxisfeld Schule und zur eigenen Forschungsarbeit herzustellen (5) und in dem ethische Grundlagen von Forschungspraxis bewusst gemacht werden. (Fichten/Meyer 2014: 21, zitiert nach Fichten 2017: 31).

Inhaltlicher Schwerpunkt				
Aktivitätsniveau der Studierenden		Forschungsergebnisse	Forschungsmethoden	Forschungsprozess
	forschend	... arbeiten selbständig Literatur zu einem Forschungsfeld auf	... wenden vorgegebene Methoden anhand einer Forschungsfrage an	... verfolgen eine Forschungsfrage und durchlaufen dabei den gesamten Forschungsprozess
	anwendend	... diskutieren Forschungsergebnisse	... diskutieren Vor- und Nachteile von Methoden	... diskutieren Forschungsvorhaben
			... üben Methoden	... üben die Planung von Forschungsvorhaben
	rezeptiv	... bekommen Forschungsergebnisse vermittelt	... bekommen Forschungsmethoden vermittelt	... bekommen den Forschungsprozess vermittelt ... bekommen Techniken wiss. Arbeitens vermittelt

Abbildung 1: Klassifizierungsmatrix zu forschungsorientierter Lehre und Forschendem Lernen (Rueß, Gess & Deicke 2016: 35)

Für die Implementation Forschenden Lernens in die Hochschulbildung wurden vielfältige Gründe vorgebracht. Sowohl die KMK-Kommission, die Hamburger Kommission, der Wissenschaftsrat als auch die Baumert-Kommission geben in ihren Reformvorschlägen die Empfehlung, Forschendes Lernen in die Lehrer*innenausbildung bzw. in die Hochschulbildung generell zu integrieren, um hierdurch eine distanzierte, explorative Haltung bei den angehenden Lehrer*innen aufzubauen (vgl. Roters 2012: 63). So stellt der Wissenschaftsrat generell fest, „dass das Forschende Lernen ein vielversprechender Ansatz [ist]. Er bietet den Studierenden die Möglichkeit, Fähigkeiten zu entwickeln, die sowohl für eine erfolgreiche wissenschaftliche als auch eine erfolgreiche außerwissenschaftliche Karriere von zentraler Bedeutung sind“ (Wissenschaftsrat 2015: 108). Zugleich strebt der Wissenschaftsrat die Idee der „Bildung durch Wissenschaft“ an. (ebd.; Huber 2004: 34) In den Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung (2001) wird die Ausprägung Forschenden Lernens als eine Haltung beschrieben, „mit der auf den sich fortlaufend ausdifferenzierenden Wissensstand und das Erfordernis seiner schulischen Vermittlung reagiert werden soll“ (Wissenschaftsrat 2001: 26). Im Sinne des Relationierungsmodells geht es dem Wissenschaftsrat darum, „den Praxisbezug von Forschung und Lehre wie auch den Wissenschaftsbezug der Praxis gleichermaßen zu verstärken“ (ebd. S. 31).

Im Hinblick auf die notwendige Qualitätssicherung und Schulentwicklung sei Forschendes Lernen ein angemessenes Konzept, um die Einstellung gegenüber dem Berufsbild zu ändern. Dabei versteht der Wissenschaftsrat unter „Berufsfeldbezug“ ausdrücklich „keine verengte Nützlichkeitserwartung, sondern ausdrücklich eine die Forschung einschließende Entwicklungsaufgabe“ (Wissenschaftsrat 2001: 37). Der Erwerb forschender Kompetenzen solle „in fachwissenschaftlichen, erziehungswissenschaftlichen und didaktisch-methodischen Studien erreicht werden“ (ebd. S. 41).

Neben diesen institutionell geäußerten Forderungen sollen nun nachfolgend verschiedene theoretische Begründungen skizziert werden.

Fichten (2010:129) nennt generell eine **bildungstheoretische** Begründung. So müsse „[j]edes Studium [...], soweit es wissenschaftlich ist bzw. sein soll, eine ‚Teilnahme an Wissenschaft‘ ermöglichen.“ Auch **lerntheoretisch** wird postuliert, dass Forschendes Lernen eine positive Wirkung hat. So wird Wissen, das durch aktive Tätigkeiten angeeignet wird, „tiefer verarbeitet, besser behalten und bekommt eine größere persönliche Bedeutung als Wissensbestände, die man passiv-rezeptiv aufnimmt“ (ebd. S. 130). In diesem Zuge sei Forschendes Lernen auch mit konstruktivi-

vistischen Lehr- und Lernprinzipien gut vereinbar (vgl. z. B. Altrichter & Mayr 2004; Fichten 2010).

Des Weiteren werden **qualifikatorische** Begründungen hinzugezogen. Fichten nennt hier zum einen den subjektiven Erkenntnisgewinn, der durch Forschendes Lernen erzielt werden könne (Fichten 2010: 133). Zum anderen müssten Lehrer*innen vermehrt hinzu- und umlernen, um den komplexen, sich ständig ändernden Anforderungen gerecht zu werden. Außerdem sollten Lehrer*innen vor dem Hintergrund von Schulvergleichsstudien wie PISA, TIMSS usw. dazu befähigt werden, wissenschaftliche Studien nicht nur zu verstehen, sondern sich aktiv an Unterrichts- und Schulentwicklung zu beteiligen (vgl. ebd. S. 137). In den Standards für die Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. Vom 12.06.2014) ist „die Mitarbeit an Schulentwicklungsprojekten sowie schul- und unterrichtsbezogener Forschung“ (ebd. S. 6) ebenfalls verankert worden. Im Sinne des Relationierungsmodell stellt auch Fichten die These auf, dass Forschendes Lernen Theorie und Praxis erfolgreich vermitteln könne, sodass „angehende Lehrerinnen und Lehrer ein beruflich bedeutsames Handlungswissen aufbauen [können]“ (Fichten 2010: 139 f.). Eine derartige forschende Haltung, wie sie etwa der Wissenschaftsrat fordert, solle am besten bereits in der Ausbildung herausgebildet werden, „da sie sich unter dem Handlungsdruck der späteren Berufspraxis nur bedingt etablieren kann“ (ebd. S. 141).

Überhaupt könne Forschendes Lernen ganz allgemein zu einem breit gefächerten **Kompetenzzuwachs** führen, da die Studierenden fortlaufend Aufgaben lösen müssen, in denen ihr eigenes Handeln gefragt ist. Sie müssen u.a. „Hypothesen formulieren, Antworten suchen, Wissen recherchieren, Untersuchungen planen, durchführen, auswerten; Ergebnisse einordnen, berichten, präsentieren, diskutieren; im ganzen Prozess mit anderen kommunizieren, kooperieren, Rat suchen und geben; Zeit und Arbeit einteilen, Ressourcen „managen“, Entscheidungen treffen, Ambiguität, Frustrationen und Kritik aushalten“ (Huber 2009: 12).

Auch Fichten postuliert verschiedenste Kompetenzentwicklungen durch Forschendes Lernen: Reflexionskompetenz, Teamkompetenz, Problemlösekompetenz, arbeits- und forschungsmethodische Kompetenz, Beratungs- und Kommunikationskompetenz sowie hermeneutische Kompetenz (vgl. Fichten 2010: 159).

Forschendes Lernen kann außerdem als mögliche Antwort auf die **Heterogenität** der Studierenden gelesen werden. Nach Reinmann könne man im Forschungsprozess „auf Unterschiede im Lernverhalten, in der Lernmotivation wie auch (begrenzt) im

Wissen und Können eingehen und an diesen ,andocken“ (Reinmann 2015: 8).

Forschendes Lernen sei inhärent durch eine Offenheit für verschiedene Lernstände und -wege gekennzeichnet und durch die kooperativen Anteile im Prinzip didaktisch darauf ausgelegt, Heterogenität als bereichernde Ressource einzubeziehen (vgl. ebd.).

Ferner wird dem Forschenden Lernen eine **emanzipative** Qualität zugesprochen. Kergel und Hepp (2016: 31) charakterisieren die partizipativ-emanzipativen Potentiale des Forschenden Lernens „als Gegennarrativ zum Konkurrenz-narrativ“ und verbinden damit Forschendes Lernen mit der Herausbildung eines „kritisch-reflexiven Weltbürgers“ (ebd. S. 39).

Forschendes Lernen wirke weiterhin **persönlichkeitsbildend** (vgl. Hofhues & Mallwitz 2016: 249).

Außerdem stehe hinter dem Konzept eine weitere **bildungspolitische** Forderung. So müssen Lehrkräfte über einen ausgeprägten forschenden Habitus verfügen, um auch ihre Schüler*innen zur mündigen Reflexionen und Handlungen zu befähigen (vgl. z.B. Heidinger 2016: 275 f.). Forschendes Lernen gilt zudem als vielversprechendes Lernkonzept für die Schüler*innen selbst.⁵

Diese vielfältigen Begründungen stellen Forschendes Lernen allesamt als vielversprechendes Lehr-Lernformat dar.

Es gibt jedoch auch Kritik am Konzept. Haberfellner (2016: 20) nennt nach Borg (2010: 410) vier grundlegende Fehlannahmen zum Berufsbild forschender Lehrer*innen, das durch das Forschende Lernen etabliert werden soll: 1.) LuL haben Zugang zu Forschungsergebnissen. 2.) LuL wollen Forschungsergebnisse lesen. 3.) LuL müssen Forschungsergebnisse lesen. 4.) LuL haben die Zeit, solche Forschungsergebnisse zu lesen. Diese Aspekte werden auch oft von befragten Studierenden und Lehrkräften angebracht. (s. u.)

Inwiefern Forschungsergebnisse für die Praxis sinnvoll sein können, wird ebenfalls von Kritiker*innen bezweifelt. Hinter diesem Argument verbirgt sich sowohl das allgemeine Problem der Vermittlung zwischen Theorie und Praxis als auch die Frage, ob Forschung einen instrumentellen Nutzen haben kann und_oder soll. Dem entgegen steht die generelle Falsifizierbarkeit von Forschung und der Konflikt zwischen generalisierbarem Wissen, das von der Forschung angestrebt wird, und den spezifischen Einzelfällen, mit denen Praktiker*innen konfrontiert sind.

Weitere Kritikpunkte gegen Forschung im Lehrerberuf sind die fehlende Reliabilität der

5 <http://forschendes-lernen.net/index.php/gute-gruende.html>, letzter Zugriff: 12.04.2019

Forschungsprojekte sowie Validitätsprobleme. Außerdem würden (angehende) Lehrkräfte in ihren Forschungsprojekten eher auf deskriptive Ergebnisse statt auf eine statistische Auswertung ihrer Ergebnisse zurückgreifen. Auch Forschungsberichte seien oft eher persönliche Beschreibungen als sachliche Auseinandersetzungen mit dem Untersuchungsgegenstand (vgl. Haberfellner 2016: 26).

Eine von Studierenden oft genannte Parole fasst diese Kritikpunkte sehr gut zusammen: „Wir wollen Lehrer werden und keine Forscher!“

Dem könnte man allgemein entgegenhalten, dass es im Konzept des Forschenden Lernens nicht darum geht, Lehrer*innen zum Teil der scientific community zu machen. Lehrer*innen sollen dort nicht publizieren und ihre Ergebnisse zur Debatte stellen. Vielmehr sollen sie eine basale Methodenkompetenz erlangen und bestehende Forschung professionell rezipieren können, um sich dann aktiv mit den neuesten Ergebnissen forschend auseinanderzusetzen (vgl. ebd. S. 20). Oft wird an dieser Stelle die Beteiligung an der internen und externen Evaluation sowie an Schul- und Unterrichtsentwicklung genannt.

Dennoch stellt sich die berechtigte Frage, welchen Status die Forschung von Lehrer*innen haben soll. Welcher Forschungsbegriff liegt diesem Konstrukt zugrunde und welche Anforderungen oder Gütekriterien werden hierdurch gefordert? Hier scheint eine Diskussion vonnöten zu sein, um dem Konzept seine Unschärfe zu nehmen.

Können nun die vielversprechenden Erwartungen empirisch bestätigt werden? Oder gibt es Grund zur Annahme, dass das Konzept in seiner Umsetzung bzw. gar das Konzept selbst für die Lehrerbildung ungeeignet ist? Zuerst muss konstatiert werden, dass die empirische Befundlage noch immer sehr lückenhaft ist. Fichten schreibt dazu, dass „viel vermutet und wenig gewusst“ wird (Fichten, 2017: 35).

1.3 Empirische Befunde

Ich beginne die Zusammenfassung des Forschungsstands mit Befunden zu den Einstellungen von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden zur Forschung. Es ist bekannt, dass viele Studierende eher negativ auf den Begriff „Forschung“ reagieren (Kosnik & Beck 2000: 121). Ross (1987) und Peters (2000) betonen, dass die Erwartungen der Studierenden an Forschung zum Teil unrealistisch seien, woraus sich wiederum Unsicherheiten bei der Durchführung eigener Forschungsprojekte ergäben.

Andere explorative Untersuchungen dagegen zeigen, wie Haberfellner (2016: 31)

resümiert, „dass Studierende durchaus Schnittstellen und Anknüpfungsmöglichkeiten für Forschungskompetenz im Berufsfeld erkennen. Diese sind u.a. in der Reflexion des Unterrichts, im Bereich der Schulentwicklung und in der Diagnose und Vermittlung von Fachkompetenz zu finden (Vetter 2010: 7)“. Auch Blömeke, Müller und Felbrich (2006) konnten in einer Untersuchung zur Einstellung von Studierenden und Referendar*innen zeigen, dass eine weitgehende Bereitschaft zur Beschäftigung mit Forschung vorhanden ist. Vor allem der Aktionsforschung wird ein Nutzen für die Praxis unterstellt. Dabei korreliert die Zustimmung zur Wissenschaftlichkeit der Ausbildung positiv mit einer generellen Forschungsbereitschaft. Allerdings muss nicht zwangsweise die eigene Praxis den Untersuchungsgegenstand bilden. Die Forscher*innen konstatieren, dass nur eine relativ kleine Gruppe über eine negative Einstellung verfügt. Jedoch korreliert die Zustimmung zur Forschung positiv mit der Zustimmung zum Konzept der „Meisterlehre“, woraus die Autor*innen schließen, dass „die selbst-referentiellen und reflexiven Potentiale von Forschung [...] nicht wahrgenommen oder vielleicht sogar abgewehrt“ werden (Fichten 2010: 148).

Borg wiederum zählt verschiedene Faktoren auf, die die Bereitschaft von Lehrpersonen, sich mit wissenschaftlichen Forschungsergebnissen auseinanderzusetzen, erhöhen könnten. Er nennt u.a. den Einbezug vom Vorwissen der Lehrer*innen, eine Relevanz zu den Problemen von Lehrkräften sowie die Empfehlung klarer Veränderungen in der Praxis. (vgl. Haberfellner 2016: 31, s. Borg 2010: 415) Dies alles deutet jedoch m.E. auf ein technologisches Verständnis von Forschung hin. Zudem zählt Borg auch auf, dass Forschungsergebnisse bestenfalls mit den subjektiven Theorien von Lehrkräften übereinstimmen sollten. Dies jedoch impliziert, dass Forschung nur dazu genutzt würde, um die eigene Praxis vor anderen und_oder vor sich selbst zu rechtfertigen.

Haberfellner rezipiert außerdem eine Studie von Beycioglu, Ozer und Ugurlu (2010: 1092), in der zum einen gezeigt werden konnte, dass Lehrpersonen wissenschaftlicher Forschung überwiegend positiv gegenüberstehen, zum anderen jedoch herausgestellt werden konnte, dass ein Drittel der befragten Lehrpersonen sich seit Beginn ihrer Lehrtätigkeit nicht mit Forschungsergebnissen auseinandergesetzt hat.

Zu einem ähnlichen Urteil gelangen Schüring und Dutke (n.n.) in ihrer Studienangebotsevaluation durch erfahrene Lehrkräfte. In einem dreiteiligen Fragebogen wurden 2013 online 262 Lehrkräfte aus Münster und dem Umfeld Münsters befragt. Dabei wurde u.a. die Einstellung zum Nutzen psychologischer und bildungswissenschaftlicher Forschung erfasst. Dabei kam heraus, dass unmittelbar handlungs-

leitenden Inhalten mehr Bedeutung beigemessen wurde als den theorie- bzw. methodenorientierten. Die geringste Relevanz wurde den Forschungsmethoden zugeschrieben. (vgl. Schüring, Dutke n.n.: 302 ff.) Die Relevanzurteile über die in den Seminaren angebotenen Lehrinhalte korrelierten ausnahmslos mit der Einstellung zum Theorie-Praxis-Verhältnis. Lehrkräfte, die dem Modell des reflektierenden Praktikers zuzuordnen waren, bewerteten alle Inhaltsgebiete der Psychologie höher, insbesondere die Forschungsmethoden. Lehrer*innen, die wissenschaftliches Wissen als eher irrelevant für ihre Berufspraxis erachteten, bewerteten indes alle Gebiete und wieder vor allem Forschungsmethoden mit einer geringeren Relevanz.

Die Autor*innen schließen mit dem Fazit, dass die Bewertung des Lehrangebots durch erfahrene Lehrkräfte nicht zielführend sei, wenn die Berufspraxis dem angestrebten Berufsbild nicht entspreche. Eben die Kompetenz, um Theorien auf die Schulpraxis zu übertragen, wurde von einem Teil der Lehrer*innen als wenig relevant empfunden.

Schon Reusser (1989: 427) gibt das gut belegte Phänomen des „Anti-Theorie-Reflexes“ wieder. So würden Lehrkräfte ihr berufsbezogenes theoretisches Wissen in der Praxis schnell vergessen und der Wissenschaft eher abgeneigt sein. Auch Plath (1993: 32) hält aus ihrer Befragung von insgesamt 25 Lehrer*innen fest, dass fast alle Befragten meinten, ihr Handlungswissen erst in der eigenen Lehrtätigkeit erworben zu haben. Dies entspricht dem Differenzkonzept: Die Diskrepanz zwischen theoretischem und praktischen Wissen sowie zwischen der Wissenschaft und der Schulpraxis scheint in den Einstellungen von Lehrenden nach wie vor zu bestehen. So verwundert es nicht, dass angehende Lehrer*innen den Forschungselementen in ihrem Studium skeptisch gegenüberstehen.

Ein einfacher Schluss von der pragmatischen Grundeinstellung auf eine fehlende Nähe zu Theorie und Wissenschaftlichkeit ist dennoch nicht angebracht. So konnte Niggli (2004:18) in einer Fragebogenstudie mit zwei Stichproben (Stichprobe A n=210 Studierende, Stichprobe B n=79 Studierende) herausarbeiten, dass eine pragmatische Interessensausrichtung nicht zwingend die Abwertung von Theorie zur Folge hat. Ein zu beachtender Aspekt aus seiner Studie ist zudem, dass Studierende mit Höchstnoten im berufspraktischen Examen eine signifikant geringere Theoriedistanz aufwiesen (vgl. ebd. S. 1). Dies könnte als Indiz gewertet werden, dass theoretisches Wissen förderlich für eine professionelle Berufspraxis ist.

Peters (2000) berichtet aus der niederländischen Lehrerbildung von der negativen Einstellung Studierender gegenüber Forschung, die auch nach der Ausbildung und

durchlaufenem Forschungsprojekt bestehen bleibt (vgl. Fichten 2010: 148). Mutmaßliche Gründe dafür seien fehlende forschende Vorbilder unter Lehrer*innen und Lehrerbildner*innen, die Irrelevanz für die Berufspraxis sowie das traditionelle Berufsbild von Lehrer*innen.

Auch in Deutschland werden oft negative Einstellungen Studierender gegenüber den Forschungsprojekten wahrgenommen. Naeve-Stoß und Tade Tramm (2017: 94) äußern, dass die Forschung im Hamburger Kernpraktikum von den Studierenden noch immer als „Fremdkörper“ empfunden wird. Im mittlerweile fünften Durchgang hielte sich die Bereitschaft, zu forschen, in Grenzen, da Forschen vom eigentlichen Kerngeschäft des Unterrichtens abhalte.

In Bielefeld und Paderborn wurden 47 Lehramtsstudierende in qualitativen Interviews zu ihren Praxiskonzepten befragt (vgl. Schüssler & Keuffer 2012). Dabei kristallisierten sich zwei verschiedene Grundpositionen heraus: ein Teil der Studierenden wünschte sich „rezeptartiges Anwendungswissen“ und mehr unterrichtspraktische Erfahrungen, während ein etwa gleich großer Anteil sich ein bessere Verknüpfung von Theorie und Praxis wünschte. Die Einstellung zum Theorie-Praxis-Verhältnis sei insofern keine objektive Größe, sondern hänge mit den Erwartungen der angehenden Lehrer*innen an die Lehrerausbildung zusammen (vgl. Schubarth et al. 2012: 165; Schüssler & Keuffer 2012: 185-195).

Eben darum ist es wichtig, die Einstellungen und Erwartungen der Studierenden genauer zu kennen. Makrinus (2013) führte 11 narrative Interviews mit Lehramtsanwärter*innen im Referendariat, in denen eine generelle Abwertung von Forschungselementen in Praxisphasen zum Ausdruck kam. So berichteten die Referendar*innen davon, das Forschungsprojekt möglichst rasch abzuarbeiten. Theorie wurde als unzugänglich und komplex dargestellt. Im ersten Einzelfall etwa wird eine fehlende Passung zwischen der eigenen Selbstkonstitution und den Anforderungen des Studiums von der Befragten ausgedrückt (vgl. Makrinus 2013: 126). Das Forschungsprojekt im Praktikum sei „sinnlos“ und das Praktikum dadurch „nichts Halbes und nichts Ganzes“ (vgl. ebd. S. 130; 168). Dabei skizzieren die Referendar*innen eine Überforderung durch die Ansprüche der Seminare durch zu wenig Zeit und zu vielen Inhalten (vgl. ebd. S. 176). Makrinus bemerkt abschließend, dass die Lehramtsanwärter*innen sich „gerade dann auf den ‚Wunsch nach mehr Praxis‘ beziehen, wenn Konflikte und Krisen im Kontext des Studiums und der Praktika aufgetreten sind“ (ebd. S. 254). Die fehlende Passförmigkeit zum Studium resultiere etwa daraus, dass der

Beruf als praktisch zu erlernende Tätigkeit aufgefasst wird. Die unterschiedlichen Organisationen (Schule und Universität) grenzten sich durch verschiedene Mechanismen voneinander ab. Makrinus hält die erlebten Unterschiede zwischen Praxis und Studium für selbst (re)produziert und damit ebenso wie Schüssler und Keuffer (2012) generell für veränderbar (vgl. ebd. S. 255).

Neben diesen eher negativen Befunden existieren jedoch auch positive Einschätzungen von Studierenden zum Lehr-Lern-Angebot des Forschenden Lernens und dem Forschen in der Schule.

In mehreren qualitativen Befragungen und informellen Feedbacks durch Studierende wurden die Forschungsprojekte als sehr positiv bewertet. Vor allem rückblickend erkannten die Studierenden den Lernerfolg, der aus dem Forschenden Lernen resultierte. Diese Einschätzung stammte vor allem aus fachdidaktisch orientierten Seminaren, in denen etwa die Binnendifferenzierung im Literaturunterricht (Dannecker 2014), der Einsatz von neuen Medien im Sportunterricht (Schiedeck 2014) untersucht wurden oder das fachliche Vorverständnis von SuS erhoben wurde (Dannemann et al. 2014, Lütje-Klose et al. 2017). Die fachdidaktische Orientierung wurde dabei als bedeutsam eingeschätzt. Studierende gaben an, nach dem Forschungsprojekt differenziertere Entscheidungen treffen zu können. Sie lobten, dass sie selbst involviert sein konnten.

Dannecker berichtet, dass die Studierenden den Forschungsbezug zwar als anregend empfanden, hinsichtlich der Relevanz für die eigene Praxis jedoch geteilter Meinung waren. Dies führt Dannecker auf die verschiedenen Überzeugungen der Studierenden zurück. Des Weiteren erklärten Studierende, dass sie über Forschungsergebnisse überrascht gewesen seien und Vorurteile durch Forschung abgebaut werden konnten (z.B. ein Projekt zu Unterrichtsstörungen s. Frenzel 2003: 237f.). Die Studierenden sagten, dass sie viel gelernt hätten und im Nachhinein stolz auf das Geleistete gewesen seien (vgl. ebd.). Die emotionale Komponente betont auch Pietsch (2009) in ihrer qualitativen Einzelfallstudie in Kassel. Die befragte Studierende durchlebte z.T. emotionale Krisen, in denen sie nach eigener Aussage jedoch viel über sich selbst lernen konnte.

Miotik & Oberle (2017: 59) führten eine triangulative Evaluationsstudie mit standardisierten Fragebögen und qualitativen Interviews durch. Mehr als 80% der befragten Studierenden gaben an, in ihrem Seminar zum Forschenden Lernen im Fach Religion eine hohe Theorie-Praxis-Verzahnung wahrgenommen zu haben. Viele nutzten ihre Projekte für Bachelor- oder Masterarbeiten. Auch Klewin & Kneuper (2009: 82) führen aus, dass die Studierenden trotz des hohen zeitlichen Aufwands die Forschungsprojekte

rückblickend als Lernerfolg wahrgenommen hätten. Anfänglich hatten die Studierenden das Forschen als Zeitverschwendung eingestuft. Daraus folgte jedoch, dass viele Studierende nur träges Methodenwissen erwarben und die Forschung zu Beginn nur oberflächlich betrieben. Aufgrund der fehlenden Erfahrung mit einer Theorie-Praxis-Verbindung verzichteten einige Studierende auf regelmäßige Reflexion und das wechselseitige In-Beziehung-Setzen von Theorie und Praxis (ebd. S. 78f.).

Fast (2018: 356) führte Gruppendiskussionen (n=80) mit Absolvent*innen des Praxissemesters im Fach Sport der Universität Bielefeld durch, in denen die Studierenden angaben, einen Mehrwert vor allem durch die Bearbeitung eines relevanten Themas erhalten zu haben. Die Durchführung der Forschung jedoch schätzten die Studierenden als überflüssig ein. Durch den Zeitdruck veränderte sich die Einstellung der Studierenden gegenüber dem Forschenden Lernen teilweise sogar vom Positiven zum Negativen. Die Studierenden schienen jedoch sehr hohe Ansprüche an ihre Forschungsprojekte zu stellen. Die ohnehin bestehende Sorge, im Berufsalltag wenig Zeit zu haben, wirkte sich ebenfalls motivationshemmend auf die Studierenden aus. Die Unsicherheit im Umgang mit empirischen Methoden verstärkte diesen Effekt (vgl. ebd. S. 358).

Komoss und Peters (2017: 99f.) erlebten ebenfalls große Unsicherheit auf Seiten der Studierenden aufgrund des langwierigen und schwierigen Forschungsprozesses. Homt & van Ophuysen (2018: 86) berichten, dass die Studierenden mit negativen Einstellungen und uneinheitlichen Erwartungen von Dozierenden konfrontiert waren. Auch fehlten Informationen während der Praxisphasen, was die Unsicherheiten noch verstärkte. Feindt & Wischer (2017: 143) fragen sich generell, welche Zielsetzung das Forschende Lernen verfolgen sollte. Die parallelen Anforderungen, zu unterrichten und zu forschen, führten in einen Zielkonflikt. So gab eine Studierende an, dass eher ihre Organisationskompetenz geschult worden sei als Unterrichts- und Forschungskompetenzen. Die Konkurrenz zwischen Unterrichts- und Forschungstätigkeit führe dazu, dass Studierende die Forschungsprojekte als unwichtigen Bestandteil der Praxisphase bewerten (vgl. Schöning et al. 2018: 194).

Einen weiteren wichtigen Faktor bei der Bearbeitung eines Forschungsprojektes stellt erwiesenermaßen die Wahl des Themas dar. So wurden in Köln im Jahr 2015 165 Lehramtsstudierende vor und nach des Praxissemesters befragt (vgl. Drahtmann et al. 2018: 121). Die jeweiligen Studienprojekte wurden vor allem mit dem Interesse am Thema begründet (vgl. ebd. S. 131). Das Thema scheint demnach ein wichtiger

motivierender Aspekt zu sein, wie schon Fichten postuliert hat.

Auch Schwanewedel et al. (2018:148) aus der Biologiedidaktik konnten eine positive Einschätzung der Studierenden vermerken. Die Studierenden klagten zwar anfangs über den hohen workload, jedoch wurde zum Abschluss des Moduls der Lerngewinn so hoch eingestuft, dass der zeitliche Aufwand vernachlässigbar erschien. Eine Besonderheit des Seminars bestand darin, dass es im letzten Semester des Masterstudiums angeboten wurde, in dem nach Aussage der Autor*innen nur wenig andere Pflichtveranstaltungen absolviert werden mussten, sodass das Forschen nicht zu sehr in Konkurrenz zu anderen Veranstaltungen treten musste (vgl. ebd. S. 149).

Zur qualitativen, längsschnittlich angelegten Interviewstudie von Homt & van Ophuysen (2019: 13) liegen nun erste Ergebnisse vor. In der Praxissemesterevaluation an der WWU Münster befragten die Forscher*innen 10 Studierende zu drei Messzeitpunkten mithilfe von leitfadengestützten Interviews. Sie erhoben dabei die Einstellung der Studierenden zum Forschenden Lernen sowie die Nutzenerwartungen in Bezug auf das Praxissemester und den Beruf. Außerdem wurden die Studierenden nach ihrer Intention, später zu forschen befragt (vgl. ebd. S. 10). Die Studierenden, die sich vorstellen konnten in der eigenen Schulpraxis zu forschen, schränkten ihre Intention in einigen Punkten ein. So würden sie keine Erhebungsinstrumente erstellen wollen, Forschung in einem anderen Umfang betreiben und nur in bestimmten, irritierenden Fällen. Sie fragten sich weiterhin, ob ihre zeitlichen Ressourcen zum Forschen ausreichen würden (vgl. ebd. S. 27). Zwei Personen konnten sich nicht vorstellen, im Beruf forschend zu lernen. Sie gaben als Grund mangelnde zeitliche und personelle Ressourcen an. Außerdem hatten beide Personen abweichende Erwartungen an forschendes Lernen. So bemängelten sie die fehlende Repräsentativität von Forschendem Lernen. Dadurch wäre Forschendes Lernen nicht sinnvoll bzw. nicht als „echtes“ Forschendes Lernen zu erachten (vgl. ebd. S. 28). Was die Nutzenerwartungen gegenüber Forschendem Lernen betrifft, differenzierten Studierende augenscheinlich zwischen dem Praxissemester und dem Beruf. So nimmt die Nutzenerwartung gegenüber Forschendem Lernen im Hinblick auf das Praxissemester im Verlauf des Praxissemesters ab. Ab dem zweiten Messzeitpunkt äußerten sich alle Befragten negativ über das Forschende Lernen im Praxissemester. Die negativen Äußerungen beziehen sich jedoch gar nicht auf das Forschende Lernen an sich, sondern vielmehr auf die Rahmenbedingungen (vgl. Homt 2019: 31). Die Nutzenerwartung gegenüber dem Forschenden Lernen im Beruf stieg im Verlauf des Praxissemesters. Die Studierenden

sahen den Nutzen im Aufbau einer forschenden Grundhaltung (vgl. ebd. S. 34). Homt resümiert: „[Die n]egative Bewertung von FL im Praxissemester scheint keine Auswirkungen auf die Bewertung von FL im Beruf zu haben“ (ebd. S. 36). Sie stellt sich die Frage, ob die Kritik der Studierenden am Forschenden Lernen nicht eher eine Kritik an den Rahmenbedingungen des Praxissemesters darstellen könnte (vgl. ebd. S. 37).

Methodenkritisch ist hinsichtlich der Befunde anzumerken, dass diese ausschließlich auf den Einschätzungen der Studierenden gründen.

Auch Befunde, die nicht auf die Lehrerbildung bezogen sind, können zu einem Erkenntnisgewinn beitragen. So ergab eine gemischt quantitative und qualitative Erhebung zu den Q-Tutorien an der Humboldt-Universität zu Berlin von Sonntag & Rueß (2018: 25), dass eine Teilnahme an Forschendem Lernen nicht per se dazu beiträgt, das Forschungsinteresse von Studierenden zu erhöhen. Unter bestimmten Bedingungen jedoch können Studierende motiviert werden zu forschen: Die eigenständige Durchführung von Forschungsaktivitäten trage maßgeblich zu einem höheren Interesse bei. Insbesondere die Literaturschließung, die Entwicklung eines Forschungsdesigns und die Möglichkeit empirisch zu arbeiten erhöhten die Motivation und das Interesse (vgl. ebd. S. 26).

Ein wichtiger Erfolgsfaktor hierbei sei jedoch, dass Studierende sich als kompetent erleben können. Hierfür müsse das Vorhaben weitgehend gelingen und in ein (gemeinsames) Abschlussprodukt münden (vgl. ebd. S. 27). Im gegenteiligen Fall, also bei Überforderung, Scheitern des Forschungsprozesses, unzureichenden Forschungsergebnissen, fühlten sich Studierende frustriert (vgl. ebd.).

Eben diese Überforderung spielt wahrscheinlich eine nicht unbeträchtliche Rolle in der Einschätzung des Forschenden Lernens im Praxissemester. Dabei wird das Praxissemester von allen Akteur*innen als positiv bewertet. Die Vertiefung der Kompetenz zum Forschenden Lernen wird jedoch von 73% der Studierenden als „eher nicht erreicht“ eingestuft (vgl. Gurski & Pfitzner 2018: 196; Bach 2015: 20). Bach et al. 2017 präsentieren eine Erhebung aus Flensburg, die ernüchternde Ergebnisse bereithält. So seien die Studierenden mehrheitlich hoch unzufrieden und hätten erhebliche Schwierigkeiten in der Durchführung des Forschungsprojektes erlebt. 86,8% der Studierenden hielten eine Vereinbarkeit von schulischen und universitären Anforderungen für kaum oder nicht möglich. 97,6% stuften die Forschungsaufgabe als eher oder völlig unwichtig ein. 96,6% sahen die Forschungsaufgabe als belastend oder sehr belastend an (vgl. Bach

et al. 2017: 86).

Auch Dozierende gaben an, dass die Betreuung der Studierenden „eher schwierig“ gewesen sei (vgl. Gurski & Pfitzner 2018: 195; Bach 2015: 25).

Makrinus (2013: 86) führt weitere qualitative Studien an (z.B. Egloff 2002; Hericks 2006; Hericks & Kunze 2002), die verdeutlichen, „dass die individuellen Aneignungsprozesse der Studierenden nicht dem Muster der institutionellen und konzeptionellen Erwartungsfahrpläne entsprechen“. Während die Universität den Anspruch hat, Forschungskompetenzen zu schulen, setzen Studierende ihre Priorität bei der unterrichtspraktischen Tätigkeit. Dazukommende Unsicherheiten bezüglich des Forschens scheinen diesen Prozess noch zu befördern.

Erhebungen zum Forschenden Lernen im Lehramt ohne parallele Praxisphase wurden beispielsweise in Oldenburg durchgeführt. Die erste ernüchternde Erkenntnis ist, dass Studierende durch Forschendes Lernen vor allem eines lernen: und zwar zu forschen (vgl. Fichten 2010: 164).

Durch die Kenntnis von Forschungsmethoden jedoch gaben Studierende aus der Oldenburger Teamforschung an, Forschung allgemein besser beurteilen zu können und damit in die Lage versetzt worden zu sein, Studien angemessen zu rezipieren. Durch die intensive Beschäftigung mit und das tiefe, aktive Lernen zu einem Forschungsgegenstand konnten auch Motivation und Interesse gefördert werden, wie Huber postulierte (Fichten et al. 2002: 122). Fichten et al. geben zudem an, dass die Befragten sich ermutigt sähen, zukünftig forschend tätig zu werden. Da es sich nicht um eine Längsschnittuntersuchung handelt, bleibt die Umsetzung dieser Aussage vorerst im Dunkeln (vgl. ebd. S. 123).

Entgegen der weiter oben geschilderten negativen Befundlage zum Forschenden Lernen im Praxissemester gibt es auch positiv stimmende Befunde. So ergab eine Befragung von 34 Studierenden durch Hilfert-Rüppell et al. (2018: 259), dass 56% der Studierenden Interesse an ihrer Forschung und eine forschende Haltung entwickelt hätten, die in ihrer späteren Praxis nützlich sein würde. Besonders die Selbstständigkeit wurde durch die Studierenden hervorgehoben. Das Seminarthema war Diagnose und wurde dadurch womöglich als besonders relevant für die Praxis betrachtet. Außerdem weisen Methoden der Diagnostik Überschneidungen mit Forschungsmethoden auf (z.B. systematisches Beobachten, Protokollieren, Interventionen durchführen und Erfolg überprüfen u.a.).

An den Universitäten Erlangen, Nürnberg und Passau wurden Evaluationen unter

Grundschullehramtsstudierenden durchgeführt. Im Vergleich zu einer Kontrollgruppe verzeichnete die Gruppe, die forschend gelernt hatte, einen Anstieg ihrer Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bezogen auf die Inhalte des Seminars, wie z.B. Diagnose und Förderung sowie die Gestaltung adaptiven naturwissenschaftlichen Sachunterrichts (vgl. Drahm et al. 159; Martschinke & Kopp 2010: 293). Die Studierenden befanden sich nicht im Praxissemester, allerdings fällt auf, dass die thematische Nähe zu unterrichtsrelevanten Gegenständen wie Diagnose sich scheinbar positiv auf das Forschen auswirkt.

Die Einschätzung Studierender scheint eng verwoben zu sein mit dem empfundenen Nutzen des Forschens. Hierzu führte Christina Haberfellner (2016) in Österreich im Rahmen ihrer Dissertation drei Teilstudien durch. Sie führte zunächst 30 qualitative Interviews, in denen sie den wahrgenommenen Nutzen vom Forschen im Lehramt erhob. Hierauf entwickelte sie Fragebogenitems, die sie mit einer Stichprobe von 254 Studierenden pilotierte und daraufhin mit einer Stichprobe von 295 Studierenden final validierte. Theoriebasiert arbeitete Haberfellner folgende Nutzenaspekte heraus: den instrumentellen Nutzen, konzeptuellen Nutzen, symbolischen Nutzen, wissenserweiternder Nutzen sowie den strategischen Nutzen (vgl. Haberfellner 2016: 95f.). Neben diesen deduktiven Kategorien fanden sich in den Interviews weitere induktiv definierte Kategorien, darunter Wissen um Forschung als Diskussionsgrundlage, als karriereförderliche Komponente oder aber als nützliches Wissen für Abschlussarbeiten (vgl. ebd. S. 97). Es seien nur einige Studierendenaussagen exemplarisch genannt. So nahmen Teile der Studierenden Forschung als schulfremd wahr – LuL bräuchten keine Forschung, außer sie wollten als Hochschullehrer*innen arbeiten, in die Bildungspolitik gehen oder an der Konzeption von Schulbüchern beteiligt sein (vgl. ebd. S. 98). Die am häufigsten genannte Nutzenkategorie war die Bachelorarbeit. In 26 Interviews wurde sie insgesamt 84 Mal genannt. Eng verbunden damit wurde die Wissenserweiterung im Bereich des wissenschaftlichen Wissens als nützlich erachtet und am zweithäufigsten genannt (vgl. ebd. S.100f.). Der wahrgenommene Nutzen wird auch in dieser Masterarbeit Thema sein.

Anfänglich wurde auf die deprofessionalisierende Wirkung von Praxisphasen Bezug genommen. Das Konzept des Forschenden Lernens sollte dieser Wirkung Abhilfe schaffen. Hierzu gibt es folgende Untersuchungen:

Streblov und Brandhorst (2018: 215) stellten in einer umfangreichen Längsschnittstudie der Bielefeld School of Education fest, dass das Praxissemester keine Veränderungen

der Überzeugungen von Studierenden verursachte. Die Datenbasis umfasst 787 Fälle von Studierenden aus den Semestern 2011/12 und 2013/14. 86 Fälle konnten über drei Messzeitpunkte erhoben werden (vgl. ebd. S. 205). Die stärkste Wirkung entfalteten die epistemologischen Überzeugungen zwischen erstem und drittem Messzeitpunkt. Das Forschende Lernen im Praxissemester trug nicht dazu bei, stärkere sophistische Überzeugungen zu entwickeln. Die Autor*innen äußern die Vermutung, ob Forschendes Lernen nicht sogar eine Rückentwicklung bewirke (vgl. ebd. S. 215).

Ebendiese Rückentwicklung konnte von Wegener und Faßbeck (2018) in einem unechten Längsschnitt rekonstruiert werden. Dazu wurden 482 Sport-Lehramtsstudierende mittels Fragebogen zu Beginn des Wintersemesters 2016/17 zur Relevanz der Erforschung des eigenen Unterrichts befragt (vgl. ebd. S. 249). Insgesamt lagen die Werte im mittleren Bereich (vgl. ebd. S. 256). Zu Beginn des Masterstudiums stieg der Wert deutlich an. In der letzten Phase des Studiums allerdings sank der Wert der Zustimmung zur Erforschung des eigenen Unterrichts sogar unter das Niveau des Bachelorstudiums. Dieser signifikante Rückgang trotz Forschenden Lernens scheint für eine Deprofessionalisierung der Sportstudierenden durch das Praxissemester zu sprechen (vgl. ebd.).

Die ausführlich dargelegte Befundlage deutet in zwei sehr verschiedene Richtungen. Zum einen erleben Studierende einige Seminare zum Forschenden Lernen (auch während des Praxissemesters) als sehr positiv. Zum anderen aber scheint das Forschende Lernen während des Praxissemesters einige Herausforderungen zu beinhalten, die zu Misserfolg und Ablehnung der Forschung unter Studierenden führen. An dieser ungeklärten Lage wird die vorliegende Masterarbeit ansetzen.

2.1 Ziel der Studie & Forschungsfragen

Die Einführung Forschenden Lernens im Lehramt stellt eine Innovation nicht nur für die Studienorganisation, sondern auch für das traditionelle Berufsbild von Lehrer*innen dar. Aus Erkenntnissen der Implementationsforschung weiß man, dass Wissen und eine positive Einstellung der Beteiligten in Bezug auf die Innovation zentral sind, um die Neuerungen möglichst erfolgreich zu gestalten (vgl. Homt & van Ophuysen 2018: 85). Auch König & Rothland (2018: 50) erachten es für notwendig, „personale Voraussetzungen für das Gelingen von Prozessen forschenden Lernens zu untersuchen“. Die personalen Voraussetzungen umfassen dabei u.a. die Einstellung der Studierenden zur Forschung (vgl. ebd.).

Aus den bisherigen empirischen Befunden wurde ersichtlich, dass der Umgang und die Erfahrungen mit Forschendem Lernen in Praxisphasen im Spannungsfeld von Theorie und Praxis unterschiedlich ausfallen. Einerseits wird von einer nahezu kompletten Ablehnung von Forschungsprojekten in Praxisphasen, andererseits aber auch von tiefgehenden Lernerfolgen der Studierenden durch eben jene Forschungsprojekte berichtet. Einerseits wird Forschendes Lernen mit einer gelingenden Professionalisierung von Lehrkräften in Verbindung gebracht, andererseits werden jedoch deprofessionalisierende Wirkungen Forschenden Lernens ausgemacht (vgl. Kapitel 1.3).

Im Hinblick auf die Probleme und Potentiale Forschenden Lernens soll ein differenzierter Blick auf die Einstellung von Studierenden zur Forschung geworfen werden. Eng verbunden mit dieser scheint dabei der wahrgenommene Nutzen der Forschungselemente zu sein. Dabei soll postuliert werden, dass die Einstellungen Studierender keineswegs statische Gebilde sind – vielmehr ist davon auszugehen, dass Einstellungen dynamischen Veränderungsprozessen unterliegen (vgl. Makrinus 2013: 255; vgl. Schubarth et al. 2012: 165; Schüssler & Keuffer 2012: 185-195). Inwiefern dies zutrifft, wird die Analyse des Datenmaterials ergeben. Im Kapitel 1 wurden ausführlich die institutionellen Erwartungen und Anforderungen an Forschungselementen in Praxisphasen dargelegt. In der vorliegenden Untersuchung soll nun die spezifische Studierendenperspektive im Fokus stehen, um aus dieser Implikationen für die Hochschullehre ableiten zu können. Durch das Verstehen der Studierenden sollen Ansatzpunkte geschaffen werden, um Forschendes Lernen für alle Akteur*innen

gewinnbringend implementieren zu können. Dabei steht die Analyse der Einstellungen und des wahrgenommenen Nutzens im Vordergrund.

Es soll ein Gesamtbild gewonnen werden, das nicht bei der Feststellung von etwaiger Ablehnung oder Lob verharret, sondern welches erlaubt, einen fundierten und vor allem differenzierten Einblick in die Komplexität des Gegenstands zu erlangen. Um diesen differenzierten Einblick in die Einstellung zum Komplex von Forschung in Schule und Studium sowie in den wahrgenommenen Nutzen von Forschung zu erhalten, wird zwischen vier verschiedenen Facetten von Forschung in Studium und Schule unterschieden.

Folgende Forschungsfragen sollen verfolgt werden:

1.) Welche studentischen Einstellungen zu a) – d) zeigen sich und inwiefern verändern sich diese im Verlauf der Praxisphasen?

2.) Welchen Nutzen von a) – d) nehmen Studierende wahr?

- a) *Forschung in der Schule*
- b) *Theorie und empirische Studien*
- c) *Forschendes Lernen*
- d) *Forschungsprojekte in den Praxisphasen*

3.) Welchen Bezug zur Berufspraxis sehen die Studierenden?

- a) Besteht bei den Studierenden die **Intention**, im Berufsleben zu forschen, und wenn ja, **welche Art von Forschung** beabsichtigen sie durchzuführen?
- b) Wie wird das **Verhältnis von Theorie bzw. Forschung und Berufspraxis** von den Studierenden eingeschätzt?

Die Facetten a) – d) werden nachfolgend eingeordnet und beschrieben. Eine ausführliche Definition aller Facetten befindet sich im Kodierleitfaden im Anhang (Anhang 1).

- ➔ Die ersten beiden Facetten a) *Forschung in der Schule* und b) *Theorie und empirische Studien* beziehen sich auf Forschung in der Schulpraxis und nicht auf

die Forschung, die im Studium geleistet werden soll. *Forschung in der Schule* umfasst alle aktiven Forschungsaktivitäten in Schulen, darunter sowohl interne als auch externe Forschung. Unter *Theorie und empirische Studien* versammeln sich alle rezeptiven Forschungsaktivitäten in der Schule, etwa das Lesen von Studien oder anderen theoretischen Fachtexten durch Lehrkräfte.

- ➔ Die Facette c) *Forschendes Lernen* bezieht sich auf das Konzept des Forschenden Lernens unabhängig davon, ob es während des Studiums oder während der späteren Berufspraxis eingesetzt wird. Die letzte Facette d) *Forschungsprojekte in den Praxisphasen* bezieht sich schließlich auf die verschiedenen Forschungsprojekte in den Praxisphasen während des Studiums, z.B. das LFP an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Diese Differenzierung soll u.a. den Befunden von Homt & van Ophuysen (2019) Rechnung tragen, die die Frage aufgeworfen haben, ob die Kritik am Forschenden Lernen nicht eher eine Kritik an den Rahmenbedingungen des Praxissemesters sei. Außerdem scheint aufgrund der widersprüchlichen Befundlage zum Forschenden Lernen in Praxisphasen eine kleinteilige Analyse angebracht zu sein, um sowohl Probleme als auch Potentiale präzise identifizieren zu können.

Bei der Implementation von Forschendem Lernen handelt es sich um einen komplexen Prozess mit einer Vielzahl von Variablen. Um zu einer tiefgehenden Bewertung zu gelangen, ist es sinnvoll, die subjektive Perspektive im Rahmen einer qualitativen Fallstudie zu erheben.

Um den qualitativen Forschungsprozess so transparent wie möglich zu gestalten, sollen die Hypothesen der Verfasserin zu den Forschungsfragen vorangestellt werden. Zu den einzelnen Facetten a) – d) werden keine Hypothesen aufgestellt. Das Vorverständnis der Verfasserin wird in der Reflexion der Untersuchungsergebnisse aufgegriffen.

- 1. Hypothese:** Homt & Ophuysen (2019) folgend wird vermutet, dass die Kritik an den Forschungselementen im Praxissemester zumeist nicht auf die Forschungselemente an sich, sondern vielmehr auf die Rahmenbedingungen abzielt.
- 2. Hypothese:** Die Einstellungen von Studierenden verändern sich über den Zeitraum der Praxisphasen.

3. Hypothese: Die Studierenden differenzieren zwischen den verschiedenen postulierten Facetten.

2.2 Hintergrund der Masterarbeit

Um die Veränderung von Einstellungen analysieren zu können, wurde die Erhebung im Längsschnitt angelegt. Die Erhebung wurde dabei nicht von mir selbst konzipiert und durchgeführt, sondern im durch den Qualitätspakt Lehre des Bundesministeriums für Bildung und Forschung finanzierten Projekt „Übergänge“ innerhalb des Teilprojekts Humboldt-Forschungskolleg Lehrkräftebildung an der Professional School of Education in Berlin. In der Begleitforschung zum Berufsfelderschließenden Praktikum im Bachelor und zum Praxissemester im Master wurden Studierende und Dozierende durch Fragebögen und Interviews befragt, um die Praxisphasen und speziell das Forschende Lernen in den Praxisphasen zu evaluieren.

Als Masterstudentin im Master of Education habe ich sowohl die Praxisphase im Berufsfelderschließenden Praktikum (2015/16) als auch das Praxissemester (2018/19) durchlaufen. Seit 2016 arbeite ich als Studentische Beschäftigte im Humboldt-Forschungskolleg Lehrkräftebildung vor allem im Bereich der qualitativen Begleitforschung. Die Interviews wurden zum Großteil von mir selbst transkribiert. Außerdem war ich an der Weiterentwicklung des Kategoriensystems beteiligt. Es handelt sich bei der Masterarbeit demnach um einen Bestandteil der Begleitforschung, bei der die Datenauswertung und -interpretation von der Datenerhebung entkoppelt sind, allerdings ist die Kontextualisierung der Daten durch meine Nähe zum Feld und zur Begleitforschung ausreichend gewährleistet (vgl. Medjedovic 2014: 226). Qualitative Erhebungsmethoden zeichnen sich zudem durch ihren inhaltlichen Reichtum aus, sodass die Daten für verschiedenste Forschungsfragen verwendet werden können. Hierfür muss beurteilt werden, ob die vorliegenden Daten den Untersuchungsgegenstand abdecken können (vgl. ebd. S. 229). In meinem Fall sind die Forschungsfragen z.T. ein konkreter Teil des Leitfadeninterviews, sodass sich eine Analyse komplikationslos anbietet.

Für die Untersuchung wähle ich nur Interviews von Studierenden, die zu mehreren Messzeitpunkten befragt wurden. Die Anzahl der Studierenden meiner Stichprobe beträgt neun. Vier Student*innen wurden sowohl im Bachelor vor bzw. nach dem Berufsfelderschließenden Praktikum (Juni 2016) als auch während bzw. am Ende des

Praxissemesters (2018/19) befragt. Die restlichen fünf Student*innen wurden jeweils zu Beginn und am Ende des Praxissemesters (2016/17) befragt. Die insgesamt 19 Interviews verteilen sich wie folgt:

Student*in	VS	NS	MA 16/17 Semestermitte	MA 16/17 Semesterende	MA 18/19 Semestermitte	MA 18/19 Semesterende
A	X					X
B		X				X
C		X			X	X
D		X			X	
E			X	X		
F			X	X		
G			X	X		
H			X	X		
I			X	X		

Die farbliche Hinterlegung dient nur der besseren Lesbarkeit.

Legende:

VS: Vorbereitungsseminar im Bachelor-Studium vor dem Berufsfelderschließenden Praktikum

NS: Nachbereitungsseminar im Bachelor-Studium nach dem Berufsfelderschließenden Praktikum

MA 16/17 bzw. 18/19: Master-Studium im Wintersemester 2016/17 bzw. 2018/19 (Aufenthalt an den Schulen: September bis Februar)

Semestermite: November

Semesterende: März

Der Erstkontakt zu den Teilnehmer*innen wurde zum einen über die quantitative Fragebogenerhebung hergestellt. Am Ende des Fragebogens konnten die Student*innen ihre E-Mailadresse angeben, woraufhin sie zu einem Interviewtermin eingeladen wurden. Zum anderen wurden Student*innen durch direkten Kontakt mit der projektleitenden wissenschaftlichen Mitarbeiterin in ihrer Funktion als Dozentin akquiriert. Zu späteren Messzeitpunkten wurden die Teilnehmer*innen erneut per E-Mail eingeladen.

2.3 Erhebungsmethoden

Das gewählte qualitative Forschungsverfahren versucht die subjektiven Sichtweisen der

Student*innen zu rekonstruieren (vgl. Helfferich 2011: 21). Quantitative Verfahren wie die Fragebogenerhebung, die ebenfalls im Projekt durchgeführt wurde, können diesen subjektiven Sinn aufgrund ihrer standardisierten Form nicht messen (vgl. ebd. S. 21f.). Der subjektive Sinn wird durch die Interaktion von den Beteiligten gebildet und soll in der Interaktion innerhalb des Interviews nachvollzogen und rekonstruiert werden (vgl. ebd. S. 22). Dabei ist die forschende Person ebenso wie die erforschte Person ein konstitutives Element im Erkenntnisprozess (vgl. ebd. S. 25). Inwiefern dies notwendigerweise reflektiert werden muss, wird in der Diskussion um die Gütekriterien qualitativer Forschung herausgestellt werden (s. Kapitel 2.5).

Qualitative Forschungsverfahren werden nach dem Prinzip der größtmöglichen Offenheit aufgebaut (vgl. ebd.). Das heißt jedoch nicht, dass die forschende Person wie eine *tabula rasa* agieren kann. Vielmehr muss das einbezogene (theoretische) Vorwissen reflektiert, geprüft und ggf. erweitert oder geändert werden (vgl. Kelle 2007: 47; Kuckartz 2010: 201). Das Feld des Forschenden Lernens im Praxissemester ist kein gänzlich unerforschtes Feld, weshalb die vorliegende Studie an den bestehenden Befunden und Diskussionen anknüpfen wird. Gleichzeitig soll die nötige Offenheit während der Datenanalyse und -interpretation aufrechterhalten werden, um den Bereich möglicher Erkenntnisse nicht vorsätzlich einzuschränken.

Diese Verschränkung von möglichst offenem, aber dennoch nicht gänzlich explorativ erkundendem Zugang kann die Methode des halb-standardisierten Leitfadeninterviews gewährleisten (vgl. Helfferich 2011: 38). Die ausführlichen Interviewleitfäden befinden sich im Anhang (Anhang 2). Die für die Analyse relevanten Fragen aus dem jeweiligen Leitfaden werden im Anhang noch einmal gesondert aufgeführt (Anhang 3).

Halb-standardisierte Leitfadeninterviews bieten ein breites Spektrum mit mehr oder weniger ausführlichen und flexibel handhabbaren Vorgaben. Hierbei können verschiedene Frageformen kombiniert werden (vgl. Helfferich 2011: 36).

Es wurde ein narrativer Einstieg ins Gespräch gewählt. Ein offener Stimulus soll als Erzählaufforderung einen möglichst ungestörten Redefluss der interviewten Person generieren (vgl. ebd. S. 39). In den Bachelor-Interviews wurden die Studierenden hierzu zu ihren Erfahrungen im Vorbereitungs- bzw. Nachbereitungsseminar befragt. In dieser ersten Phase des Interviews beschränkt sich die Interviewerin darauf zuzuhören, sich Notizen zu machen und den Erzählfluss ggf. durch bestärkende Aufforderungen aufrechtzuerhalten (vgl. Küsters 2014: 578).

Daraufhin wurden verschiedene strukturierte Fragen aus dem Leitfaden gestellt und ggf.

spontan angepasst. Solche Mischformen spielen nach Helfferich in der Praxis zunehmend eine Rolle (vgl. Helfferich 2011: 42).

Im ersten Master-Interview zu Beginn des Praxissemesters wurden die Studierenden aufgefordert, etwas über ihre Forschungserfahrungen im Studium allgemein zu erzählen. Im zweiten Master-Interview zum Ende des Praxissemesters rekapitulierte die Interviewerin ihren Stand zum Forschungsprojekt der interviewten Person, um die Studierenden daraufhin zu bitten, den weiteren Verlauf ihres Lernforschungsprojekts zu schildern. Während des gesamten Interviews gewährleistet die Interviewerin durch aktives Zuhören das gegenseitige Verständnis sowie eine Entschleunigung des Interviews (vgl. ebd. S. 93).

Im weiteren Verlauf der Bachelor- und Master-Interviews werden die Studierenden zu ihren Einstellungen zur Forschung befragt. In einem zweiten Block werden erfahrene und gewünschte Lerngelegenheiten erfasst. Schließlich wird der wahrgenommene Nutzen von Forschung erhoben. Die Studierenden werden hierfür gebeten einer neuen Kommiliton*in in einem Gedankenexperiment die Bedeutung des Lernforschungsprojekts zu erklären und Tipps zur gelingenden Umsetzung zu erteilen. In den Bachelorinterviews sowie in den Master-Interviews mit denjenigen, die auch im Bachelor befragt wurden, wurde zudem ein Gedankenexperiment zur Rezeption von Studien durchgeführt. Zuletzt konnten die Studierenden weitere Ergänzungen frei äußern oder Nachfragen ihrerseits stellen.

Eine Besonderheit der Master-Interviews ist die systemisch Legung zum Ende des Interviews. Die Studierenden werden aufgefordert zu beschreiben, welche Faktoren ihr Forschen Lernen beeinflusst haben. Dazu sollen sie Kärtchen auswählen und in eine selbstgewählte Anordnung bringen, die sie dann erläutern. Diese Technik stammt aus dem sogenannten Fokusinterview. Hierbei steht eine Stimulussituation im Fokus, deren subjektive Wahrnehmung vertieft erfasst werden soll (vgl. Helfferich 2014: 568f.).

Diese Verschränkung von möglichst offenem, aber dennoch nicht gänzlich explorativ erkundendem Zugang gilt ebenfalls für die Auswertungsmethoden, die nachfolgend beschrieben und begründet werden.

2.4 Auswertungsmethoden

16 von den 20 ausgewählten Interviews wurden bereits Ende 2018 auf der Grundlage eines auf dem Leitfaden basierenden Kategoriensystems codiert. Zuvor wurden sie

einheitlich nach den Transkriptionsregeln von Kuckartz transkribiert (vgl. Kuckartz 2017: 2; Kuckartz 2010: 44).

Im ersten Schritt wurde eine gemeinsame Probecodierung anhand von zwei Interviews durchgeführt (vgl. Hussy et al. 2013: 258). Die projektleitende wissenschaftliche Mitarbeiterin und die Verfasserin codierten dabei unabhängig voneinander. Um die Objektivität und Reliabilität des Vorgehens sicherzustellen, wurden daraufhin mithilfe von MAXQDA die Zuordnungen der Codes verglichen und anschließend diskutiert (vgl. ebd.). Die deduktiven Kategorien wurden konkret definiert und im Kodierleitfaden mit Ankerbeispielen ergänzt. Induktive Kategorien, die sich aus dem Material ergaben, wurden abgeglichen, ebenfalls definiert und in das Kategoriensystem aufgenommen. Daraufhin konnte die Hauptcodierung mit dem gesamten Datensatz vollzogen werden (vgl. ebd. S. 259).

Diese Mischform von induktiver und deduktiver Herangehensweise ist in der qualitativen Forschung üblich. Der Interviewleitfaden dient als Grundgerüst für das Kategoriensystem, welches dann auf Grundlage der Daten präzisiert und ausdifferenziert wird (vgl. Kuckartz 2010: 62). Der Leitfaden wird dabei als Entwurf verstanden und nicht als fixierter und unveränderlicher Interpretationsrahmen, den es bloß abzuarbeiten gilt (vgl. ebd. S. 88). Wie codiert wird, darf nicht stillschweigend vorausgesetzt werden. Vielmehr gilt es, gemeinschaftlich und konsensuell zu arbeiten, um eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu ermöglichen. Das geschilderte Vorgehen entspricht hierbei der qualitativen Inhaltsanalyse, also einem Ansatz für systematisches Codieren, der u.a. prominent von Mayring (2007) konzipiert wurde. Zentral für diesen Ansatz ist der analytische Zugriff auf das Material. Um die Forschungsfrage zu beantworten, wird komprimierend mithilfe von Kategorien herausgearbeitet, was zur Forschungsfrage im Interview gesagt wurde (vgl. Blatter et al. 2018: 115). Das Material wird wie beschrieben entlang eines Kategoriensystems, das sowohl deduktive als induktive Anteile hat, strukturiert (vgl. ebd. S. 119, Kuckartz 2010: 201). In einem Kodierleitfaden werden Kategorien definiert, anhand von Ankerbeispielen exemplarisch dargestellt und es werden Kodierregeln aufgestellt. All dies soll die intersubjektive Nachvollziehbarkeit erhöhen (vgl. Blatter et al. 2018: 119). Es ergeben sich dabei sowohl Ober- als auch Unterkategorien – diese Form von hierarchischem Codieren ist weit verbreitet (vgl. Kuckartz 2010: 199).

Für die vorliegende Masterarbeit verwende ich Teile des so erstellten Kategoriensystems. Da nur zwei kleinere Bereiche Gegenstand meines Forschungsinteresses sind,

müssen die Kategorien teilweise verfeinert werden und Unterkategorien gebildet werden. Dies geschieht während der Codierung selbst. Einige Kategorien werden in der bestehenden oder einer ähnlichen Form übernommen, darunter die Kategorien *Einstellung zur Forschung in der Schule*, *Einstellung zu Theorie und empirischen Studien*, *Einstellung zu Forschendem Lernen*, *Einstellung zu den Forschungsprojekten in den Praxisphasen*. Die Nutzendimensionen werden entlang derselben vier Facetten ausdifferenziert, um eine präzise Beantwortung der Forschungsfragen zu realisieren.

Um die Stabilität der Codierung zusätzlich zu der Ermittlung der Inter-coder-Übereinstimmung abzuschätzen, wird zunächst etwa die Hälfte der Interviews durch die Verfasserin nochmals codiert und mit der ursprünglichen Codierung von vor einem halben Jahr abgeglichen (vgl. Hussy et al. 2013: 258, Kuckartz 2010: 88).

Fehlende oder unzureichende Übereinstimmungen wurden als Anlass zur Überprüfung aufgefasst. Die vertiefte Analyse abweichend codierter Textstellen in drei Interviews führte z.T. zur Anpassung der Codierungen und Präzisierung des Kodierleitfadens. Tendenziell wurde jedoch durch die Tiefenanalyse differenzierter codiert, sodass die Analyse einen Beitrag für die weitere Codierung mit den induktiv gebildeten Unterkategorien leisten konnte.

Es wurde demnach kritisch mit den festgestellten Abweichungen umgegangen und Erkenntnisse aus der exemplarischen Analyse von drei Interviews in die weitere Codierung aufgenommen. Unsicherheiten und Streitigkeiten wurden konstruktiv bearbeitet und dienten als Impulse das Datenmaterial nicht mechanisch auszuwerten, sondern textnah und differenziert vorzugehen. Widersprüchliche Interpretationen wurden dabei nicht ignoriert, sondern markiert, um in der Auswertung produktiv damit umgehen zu können.

Nach dem Abgleich der Codierungen wurden aus dem Material induktive Kategorien gebildet. Daraufhin wurde das gesamte Datenmaterial nochmals codiert. Es wurde jede Textstelle, die einer Kategorie zugeordnet werden konnte, codiert. Insgesamt wurden so 720 Textstellen in 19 Dokumenten codiert.

Da die erste Forschungsfrage die Untersuchung von Einstellungsveränderungen umfasst, muss geklärt werden, wie Einstellungsveränderungen operationalisiert werden können.

Während des finalen Codierungsdurchlaufs wurden Textstellen, die explizit Veränderungen aufzeigen, rot hinterlegt, um diese in der Auswertung schneller wiederfinden zu können. Explizit heißt an dieser Stelle, dass die interviewte Person

Veränderungen reflektiert und diese wörtlich benennt. Des Weiteren wurden die Interviews jeder Person zu den verschiedenen Messzeitpunkten jeweils miteinander verglichen. Dies erfolgte sowohl mithilfe einer quantitativen Auszählung der codierten Textsegmente als auch durch eine qualitative Analyse dieser. Von einer Veränderung kann nur dann ausgegangen werden, wenn sich deutliche Unterschiede abzeichnen, z.B. wenn sich eine zuvor positive Einstellung in eine negative Einstellung verkehrt. Wird zum zweiten Messzeitpunkt dagegen eine positive Einstellung und eine ambivalente Einstellung zugleich geäußert, müssen die Textstellen qualitativ untersucht werden, um festzustellen, worauf sich die Ambivalenz bezieht. Werden beispielsweise die Grenzen von Schulforschung für die Schulpraxis thematisiert, folgt daraus nicht unbedingt eine Einstellungsveränderung. Um die Differenz zwischen den Messzeitpunkten in diesem Beispiel abzubilden, wird dann von einer Ausdifferenzierung oder einem kritischen, reflektierten Umgang mit Schulforschung gesprochen.

Da es sich um eine deskriptive qualitative Fallstudie handelt, sollen verschiedene Fälle analysiert und dargestellt werden. Hierfür ist es sinnvoll möglichst kontrastierende Fälle zu wählen (vgl. Kuckartz 2010: 157; Hussy et al. 2013: 200). Da sich die Auswahl der Interviews vorrangig unter dem Gesichtspunkt des Längsschnitts ergab, war es aufgrund der geringen Probandenzahl nicht möglich bewusst ein kontrastives Sample zusammenzustellen. Dennoch sollen die Daten auf ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin analysiert werden, um kontrastive Fälle zu identifizieren und so die Einstellung gegenüber und den wahrgenommenen Nutzen von Forschung und Forschendem Lernen tiefgründig offenzulegen.

In der Methodenbegründung wurde bereits die Thematik der Qualitätssicherung qualitativer Forschung eingebettet. Eine genaue Aufschlüsselung der Gütekriterien für die vorliegende Arbeit soll an dieser Stelle erfolgen.

2.5 Gütekriterien

Es gibt zwei verschiedene Diskussionsstränge in der Diskussion um Gütekriterien für die qualitative Forschung. Zum einen können die klassischen, aus der quantitativen Forschung bekannten Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität als Maßstab angelegt werden (vgl. Steinke 2007: 177). Da die quantitative Forschung sich jedoch stark von der qualitativen Forschung unterscheidet, müssen einige Anpassungen vorgenommen werden. So sind Zufallsauswahlen oder die Manipulation von

unabhängigen Variablen und andere Prüfverfahren für Repräsentativität nicht durchführbar. Generell möchte auch qualitative Forschung Verallgemeinerbarkeit anstreben, jedoch auf anderem Wege als durch statistische Berechnungen großer Datenmengen (vgl. ebd.). Dadurch sind die klassischen Gütekriterien teilweise nicht übertragbar. Die Durchführungsobjektivität etwa ist ebenfalls kaum möglich, da sich eine Standardisierung qualitativer Verfahren aufgrund der Komplexität der Interaktionen als schwierig erweist. Zudem entspräche eben diese Standardisierung nicht dem Charakter und Erkenntnisinteresse qualitativer Verfahren. Standardisierte quantitative Messverfahren eignen sich ja gerade nicht für die Erfassung subjektiver Sichtweisen und sozialer Wirklichkeiten (vgl. ebd. S. 177f.). Reliabilität und Objektivität im herkömmlichen Sinne kommen also nur beschränkt als Gütekriterien in Frage (vgl. ebd. S. 178). Es bleibt das Kriterium der Validität. Es besteht z.B. die Möglichkeit der kommunikativen Validierung, indem eine Diskussion mit dem Untersuchungspartner selbst über die Ergebnisse gesucht wird (vgl. ebd. S. 179). Auch eine Triangulation kann zur Validität beitragen.

In der vorliegenden Studie kann von einer „Within-Methos-Triangulation“ ausgegangen werden, da innerhalb des Interviews sowohl erzählgenerierende Fragen als auch halbstandardisierte Fragen verwendet werden (vgl. Hussy et al. 2013: 288). Außerdem werden die Daten sowohl quantitativ als auch qualitativ ausgewertet, sodass eine Methoden-Triangulation bei der Auswertung vorliegt. Die quantitativen Ergebnisse wurden mit den qualitativen Ergebnissen während des Auswertungsprozesses abgeglichen, um von den verschiedenen Zugängen zu profitieren.

Da die klassischen Gütekriterien nur unvollkommen übertragbar sind, wurden im wissenschaftlichen Diskurs spezielle Kriterien für die qualitative Forschung formuliert. Darunter sind auch Kriterien, die auf quantitative Forschung anwendbar sind (vgl. Steinke 2007: 180). Die Kriterien werden nachfolgend genannt und für die vorliegende Studie erläutert.

1.) Nutzen der Studie/Relevanz (vgl. Steinke 2007: 180): Für die Implementation Forschendes Lernen in den Praxisphasen des Lehramts ist es notwendig, an den Einstellungen der Studierenden als eine Akteur*innengruppe anzusetzen. Indem mögliche Veränderungsprozesse aufgedeckt werden, können die Ergebnisse Anhaltspunkte für die Weiterentwicklung der Hochschullehre liefern. Der angedachte Nutzen von Forschung kann besser mit dem wahrgenommenen Nutzen aus Studierendensicht

verknüpft werden. Die differenzierten Einblicke sollen weitere Impulse für die Evaluation des Forschenden Lernens in Praxisphasen liefern.

2.) Angemessenheit der Methodenwahl (vgl. Steinke 2007: 181f.): Die Methoden passen zu den Forschungsfragen, so können durch das längsschnittliche Design Veränderungen erfasst werden. Weiterhin ist z.B. das halb-standardisierte Leitfadeninterview dazu geeignet das Datenmaterial sowohl explorativ als auch strukturiert zu bearbeiten (vgl. Kapitel 2.3). Es wurde einheitlich nach Transkriptionsregeln transkribiert. Die Methoden des Leitfadeninterviews oder der Inhaltsanalyse wurden nicht starr angewandt, sondern wurden offen und dynamisch gehandhabt.

3.) Dokumentation des methodischen Vorgehens (vgl. ebd.): Die Methodik wurde dargestellt und begründet. Es wurde ein Kodierleitfaden erstellt, der in der Studie veröffentlicht ist (s. Anhang 1). Diese Maßnahmen fördern die intersubjektive Nachvollziehbarkeit (vgl. ebd. S. 186).

4.) empirische Verankerung (vgl. ebd. S. 183f.): Die Ergebnisse der Studie sind hinreichend in den Daten verankert. Jedes Resultat wird mit genügend Textstellen belegt. Es wird explizit auch nach negativen Fällen, Gegenbeispielen und alternativen Lesarten gesucht. Negative Fälle werden nicht verschwiegen, um zum gewünschten Ergebnis zu gelangen.

5.) Verallgemeinerbarkeit (vgl. ebd. S. 185f.): In der Falldarstellung werden detaillierte, dichte Beschreibungen zur Verfügung gestellt, um es den Leser*innen zu ermöglichen, eigene Schlussfolgerungen zur Übertragbarkeit der Ergebnisse zu ziehen. Durch Fallkontrastierung werden die für die Einstellung und den wahrgenommenen Nutzen relevanten Elemente herauskristallisiert.

6.) Reflexivität (vgl. Helfferich 2011: 155f.): Methodische Kontrolle wird auch über Reflexivität gewährleistet. So werden das Vorgehen der Studie, das eigene Vorverständnis und die Ergebnisse im Diskussionsteil kritisch reflektiert.

7.) Klare Formulierung des Forschungsproblems, Anknüpfen an den theorie- und praxisbezogenen Wissensstand, Dokumentation der diesbezüglichen Literaturrecherche mit kritischer Einschätzung des Stands der Forschung (vgl. Mayring 2018: 16): Das Forschungsvorhaben knüpft direkt an den bestehenden Theorie- und Forschungsstand an. Diese wurden ausführlich im ersten Kapitel dokumentiert. Die empirische Befundlage wurde kritisch eingeschätzt, indem Ambivalenzen aufgezeigt wurden.

8.) Forschungsethische Rahmenbedingungen und Prozeduren (vgl. Mayring 2018: 17): Die Datenschutzstandards wurden eingehalten. Alle Daten wurden anonymisiert. Die Teilnehmer*innen wurden über die Erhebung und das Datenschutzkonzept aufgeklärt.

9.) Lesbarkeit und Verständlichkeit: Die Ergebnisse werden durch prägnante Abschnitte, die sich aus dem Fließtext hervorheben, zusammengefasst, um eine umfassende Lesbarkeit, eine schnelle Orientierung und Verständlichkeit zu schaffen. Vor diesem Hintergrund werden nun die Ergebnisse der Studie präsentiert.

KAPITEL 3 AUSWERTUNG UND ERGEBNISSE

3.1 Stichprobe

Von den neun Student*innen sind zwei männlich und sieben weiblich. Drei Student*innen studieren Grundschulpädagogik, während die restlichen sechs die Lehramtsbefähigung für ISS und Gymnasium anstreben. Die Fächer sind vorrangig gesellschafts- und geisteswissenschaftlich, nur ein Student weist ein naturwissenschaftliches Profil auf:

A – Biologie und Chemie, B – Deutsch und Französisch, C – Deutsch und Philosophie/Ethik, D – Deutsch und Latein, E – Grundschulpädagogik, Deutsch, Mathematik und Sachunterricht, F – Grundschulpädagogik, Deutsch, Mathematik und Sachunterricht, G – Sport und Englisch, H – Grundschulpädagogik, Deutsch, Mathematik und Sachunterricht sowie I – Englisch und Theologie.

Die Student*innen waren zum Zeitpunkt der Erhebung 21 bis 29 Jahre alt.

3.2 Kontext

Im dritten Semester des Bachelor-Studiums im Lehramt absolvieren die Student*innen ein sechswöchiges Berufsfelderschließendes Praktikum. Zu diesem Praktikum werden Vorbereitungs- und Nachbereitungsseminare angeboten, in denen die Student*innen ein Forschungsprojekt planen, durchführen und auswerten sollen. Im Bachelor sind die Student*innen nicht dazu verpflichtet Unterrichtsstunden vorzubereiten oder zu geben.

An der Humboldt-Universität zu Berlin findet das Praxissemester im dritten Mastersemester statt. Die Begleitseminare für das Forschungsprojekt (LFP) sind in den Erziehungswissenschaften angesiedelt und finden entweder in Blöcken verteilt über das Praxissemester oder aber wöchentlich bis zweiwöchentlich während des Praxissemesters statt. Daneben gibt es fachdidaktische Begleitseminare, in denen z.T. Forschungselemente vorkommen können (z.B. Beobachtungsaufgaben). Das LFP wird nicht benotet. Es gibt Vorlesungen zu quantitativen und qualitativen Methoden, die im ersten Durchlauf des Praxissemesters nur begleitend zum Praxissemester stattfanden, während den Studierenden in den Durchgängen danach geraten wurde, die Vorlesungen im Semester vor dem Praxissemester zu belegen. Zur jeweiligen Vorlesung wird eine unbenotete Klausur geschrieben, die bestanden werden muss.

3.3 Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt in drei Schritten. Zuerst sollen die Ergebnisse der globalen quantitativen Auswertung vorgestellt werden. Bei dieser wurden sowohl Tabellen erstellt, in denen pro Dokument Codierungen nur einfach gezählt wurden, als auch solche Tabellen, die alle Nennungen eines Codes berücksichtigen. Auf Grundlage dieser ersten Ergebnisse sollen drei Fälle ausgewählt werden, die dann vertieft zur Beantwortung der Forschungsfragen geschildert werden. Nach der fallspezifischen Ergebnisdarstellung werden im dritten und letzten Schritt codespezifische Ergebnisse beschrieben, um die Forschungsfragen möglichst differenziert zu beantworten und die Ergebnisdarstellung mit bislang unberücksichtigten Aspekten aus den anderen Fällen anzureichern.

3.3.1 Quantitative Auswertung – Gesamtüberblick (s. Anhang 4)

Einstellung zur Forschung in der Schule

In 15 von 19 Interviews wird eine positive Einstellung geäußert und an insgesamt 33 Textstellen ausgeführt. Nur vier Befragte äußern insgesamt fünf Mal negative Einstellungen. Ambivalente Einstellungen werden in sechs Interviews genannt und zwar in sieben Textstellen.

Nutzen von Forschung in der Schule

Es werden nur drei Dimensionen überhaupt genannt, davon *kein Nutzen* und *Nutzen*, indem eine forschende Grundhaltung entwickelt wird, in jeweils zwei Interviews und ein *Nutzen für die Praxis* in 9 von 19 Interviews.

Einstellung zu Theorie und empirischen Studien

Eine negative Einstellung wird nur in einem einzigen Interview benannt. In 13 Interviews wird dagegen eine positive Einstellung in insgesamt 20 gleichmäßig verteilten Textstellen geschildert. In vier Interviews werden ambivalente Einstellungen bekundet.

Nutzen von Theorie und empirischen Studien

Nur in einem Fall wird kein Nutzen attestiert. In 11 von 19 Interviews wird ein Nutzen

für die Praxis anhand von 22 Textstellen beschrieben.

Einstellung zum Forschenden Lernen und Nutzen vom Forschenden Lernen

Nennungen zu diesen beiden Kategorien sind äußerst selten. In 7 von 19 Interviews wird eine positive Einstellung in insgesamt auch nur sieben Textstellen ausgedrückt. Der Nutzen wurde aufgrund der seltenen Nennungen ohne Unterkategorien vier Mal codiert. Dabei äußerten sich die Befragten auch hinsichtlich des Nutzens nur positiv.

Einstellung zu den Forschungsprojekten in den Praxisphasen

Im Gesamtüberblick über alle Gruppen fällt sofort auf, dass die Anzahl der negativen Einstellungen zu den Forschungsprojekten in den Praxisphasen vergleichsweise gering ausfällt: In nur 5 von 19 Interviews wurden negative Einstellungen unabhängig von den Rahmenbedingungen angegeben, die Zahl der gesamten Nennungen beläuft sich auf 6. Demgegenüber stehen negative Einstellungen zu den Forschungsprojekten in den Praxisphasen mit direktem Bezug zu den Rahmenbedingungen. In 11 von 19 Interviews wurden solche Einstellungen geäußert, die Gesamtzahl der Nennungen beläuft sich hier auf 15. Dabei wurde Kritik an den Rahmenbedingungen nicht nur mit Bezug auf das Forschungsprojekt geübt. In den 19 Interviews finden sich 147 Textstellen zur Kritik an den Rahmenbedingungen, wobei zu beachten ist, dass einige Kritikpunkte nicht ganz trennscharf den Kategorien zugeordnet werden konnten und somit doppelt codiert wurden. Dabei häufen sich die Äußerungen zu dieser Kategorie vor allem in den Interviews vom Wintersemester 2016/17. Dies liegt wahrscheinlich z.T. daran, dass dies der erste Durchgang des Praxissemesters war, in denen die Organisation noch holpriger ablief als in den folgenden Praxissemestern. Auch im Wintersemester 2018/19 findet sich solche Kritik, allerdings bleibt diese nahezu folgenlos für die geäußerte Einstellung gegenüber den Forschungsprojekten. So äußert sich keine der befragten Personen negativ zu den Forschungsprojekten, unabhängig von den Erfahrungen mit den Rahmenbedingungen. Zwei von den vier Personen, die im Wintersemester 2018/19 befragt wurden, geben jedoch eine negative Einstellung mit direktem Bezug auf die Rahmenbedingungen an. Im Bachelor beträgt die Zahl von Nennungen zu beiden genannten Kategorien null.

Unerwarteterweise wird in 16 von 19 Interviews eine positive Einstellung gegenüber den Forschungsprojekten benannt in insgesamt 35 Textstellen, die sich relativ gleichmäßig über die Messzeitpunkte und die verschiedenen Stichproben verteilen. Die

Antworten der Studierenden sind jedoch nicht nur schwarz-weiß, sondern gruppieren sich auch um die Kategorien der neutralen und ambivalenten Einstellung. In 10 von 19 Interviews wird letztere in 20 Textstellen beschrieben.

Nutzen der Forschungsprojekte in den Praxisphasen

Beim wahrgenommenen oder gewünschten Nutzen ist auffällig, dass Studierende den Projekten sowohl keinen Nutzen zuschreiben (10 von 19 Interviews, 17 Nennungen) als auch vielfältigen Nutzen. Mit 12 bzw. 14 von 19 Interviews werden dabei am häufigsten die Erweiterung von Forschungskompetenzen (20 Nennungen) und der Nutzen für die Praxis (24 Nennungen) erwähnt, dicht gefolgt von den anderen Nutzendimensionen.

Im isolierten tabellarischen Vergleich von den zwei verschiedenen Stichprobengruppen ist auffällig, dass die Zahl der genannten Nutzendimensionen zum jeweils späteren Messzeitpunkt ansteigt, dies gilt jedoch auch für die Kategorie *kein Nutzen*. An dieser Stelle der quantitativen Auswertung der qualitativen Daten ist die Aussagekraft in der Gesamtübersicht sehr beschränkt. Daher wurden auch die einzelnen Fälle jeweils quantitativ analysiert. Auf der Grundlage dieser zunächst noch sehr oberflächlichen Einsichten wurden drei Fälle identifiziert, die eine möglichst hohe Kontrastierung und unterschiedliche Entwicklungsverläufe aufweisen: Student **A** als Vertreter einer ganz und gar **positiven** Einstellung gegenüber allen Facetten, Studentin **B** als Vertreterin der **ambivalenten** Einstellungen und Studentin **G** als einzige Vertreterin mit einer **negativen** Einstellung gegenüber Theorie und empirischen Studien. Es wird mit dem letztgenannten Fall G begonnen.

3.3.2 Qualitative Auswertung von kontrastiven Einzelfällen

Fall G (Fächerkombination Sport und Englisch)

Im ersten Interview fällt zuerst auf, dass in den ersten 25 Minuten des Interviews lediglich Kritik an den Rahmenbedingungen codiert wurde. Die Studentin erzählt von ihren Forschungserfahrungen und ihrem aktuellen Projekt. Allerdings münden ihre faktischen Beschreibungen in vielfältige Kritikpunkte. Dabei spielt besonders eine Schwierigkeit eine zentrale Rolle:

[I]ch habe ja gedacht, ich weiß, was ich machen will, hatte jetzt aber zwei neue Ideen bekommen, also habe insgesamt drei Ideen, die ich beobachten / also was ich erforschen könnte, was mich halt interessiert. D.h. das Exposé, worüber wir jetzt gesprochen

haben, bringt halt gar nichts, weil jetzt muss ich erst darüber nachdenken, was will ich eigentlich machen, und dann muss ich wieder über ein Exposé nachdenken, also quasi ist die Reihenfolge von den Seminarthemen ein bisschen suboptimal. (Abs. 33, *Herv. d. Verf.*)

Durch die Umentscheidung bei der Fragestellung steht die Studentin nach eigener Aussage „wieder am Anfang“ (vgl. Abs. 43) und das zu einem schon ziemlich späten Zeitpunkt im Semester. Die Sitzung, in der ein Austausch mit Kommiliton*innen möglich ist, war für diese Studentin zu spät angesetzt. Von diesen konkreten Kritikpunkten geht sie dann sukzessive auf allgemeinere Kritik ein, die sich nicht nur auf das Praxissemester, sondern auf das gesamte Lehramtsstudium beziehen.

[S]ei es im Bachelor oder jetzt im Master, also / es kommt einfach nichts bei herum, weil die Dozenten, die diese Fächer, diese Forschungsmethoden uns unterrichten, ich weiß gar nicht, ich weiß gar nicht, wie ich das nett ausdrücken soll, die / das ist einfach so ein Herumgeschwafel, wenn ich das mal so sagen kann. (Abs. 71)

Dieses „Herumgeschwafel“ stehe im krassen Gegensatz zur erfolgreichen Vermittlung von Inhalten, in dem Fall Inhalten zu Forschungsmethoden. Anstatt zielgerichtet Inhalte zu vermitteln, redet der Dozierende allein 15 Minuten über „Zwinkern“⁶, sodass die Studentin einfach nichts lernen könne. Diese Kritik gelte für alle Vorlesungen, in denen die Dozierenden anscheinend „nicht gewillt [sind], das anschaulich darzustellen“ (Abs. 77).

In Englisch z.B., wenn es da um Linguistik geht, der steht vorne und rattert die Vorlesung herunter. Ist total scheiße, weil man lernt nichts! (Abs. 77)

Im zweiten Teil des Interviews leitet die Interviewerin dann über zum Themenkomplex Forschung und Forschen Lernen und ihren Nutzen für die Praxis. Direkt angesprochen auf einen möglichen Nutzen für die Praxis durch Erkenntnisse aus der Erhebung der Studentin zum Einsatz von Smartboards bejaht die Studentin zwar diesen Nutzen, kontrastiert diese Aussage jedoch gleich mit einer Kritik an den Rahmenbedingungen, und zwar dem Zielkonflikt zwischen Forschen und Unterrichten: „Das Problem an der Sache ist nur, dass es halt das erste Mal so richtig ist, dass wir in der Praxis sind, und wir uns darauf halt auch konzentrieren wollen“ (Abs. 96). In diesem Zuge bringt sie eine starke Auffassung von einer Theorie-Praxis-Differenz zum Ausdruck:

[I]ch weiß gar nicht, was ich überhaupt in der Uni gelernt habe, wenn ich das einmal so drastisch sagen kann. Ich lerne jetzt in der Praxis und das möchte ich halt bei anderen

6 Was genau mit dem Zwinkern gemeint ist, geht nicht aus dem Interview hervor.

beobachten, also bei anderen Lehrern beobachten und reflektieren. (Abs. 98)

Sie möchte sich als Lehrerin selbst finden und nicht den Einsatz von Smartboards erforschen, sondern vielmehr das Verhalten der Lehrer*innen „erforschen“, „wie redet er mit den Schülern? Wie gibt er sich?“ (Abs. 98) Die Studentin übernimmt den Begriff des „Erforschens“ und verbindet ihn mit dem Begriff der „Reflexion“.

Über Forschung an der Schule äußert sich die Studentin im ersten Interview negativ, Lehrer*innen würden nie forschen, es wäre zudem nicht wissenschaftlich und Lehrer*innen hätten keine Zeit dafür (vgl. Abs. 122). Befragt nach der eigenen Intention, im Berufsleben zu forschen, gibt die Studentin zu geringe Forschungskompetenzen an. An sich äußert sie jedoch den Wunsch, später zu forschen, und zählt dabei zwei Arten auf, zum einen Reflexion und zum anderen Unterrichtsevaluation mittels Fragebögen (vgl. Abs. 135ff.). Außerdem könne sie sich vorstellen, etwas zu einem bestimmten Thema zu lesen, allerdings erst als letzte Option, nachdem sie darüber nachgedacht und sich mit Kolleg*innen ausgetauscht habe (vgl. Abs. 128ff.).

Gefragt nach den Nutzen des Lernforschungsprojekts gibt sie die „harte“ Antwort, sie sehe keinerlei Nutzen (Abs. 164). In ihren Äußerungen zu ihrer Einstellung neigt sie zur Ambivalenz mit einer negativen Tendenz. Bei genügend Willen der Studierenden „kann es etwas Positives mitbringen, aber [...] der Aufwand einfach“ sei zu groß und hindere einen daran, sich auf die Praxis zu fokussieren (vgl. Abs. 98). An manchen Stellen entschuldigt sich die Studentin sogar für ihre negativen Äußerungen: „Es tut mir auch total Leid, dass es so negativ herüberkommt. Oh man, ich hoffe, dass das jetzt nicht so persönlich war, oder so!“ (Abs. 180) Ganz zuletzt im Interview zieht sie jedoch ein Fazit, das mit ihren vorherigen Ausführungen übereinstimmt: „Also es wäre schön, wenn sich die Uni ein bisschen zurückzieht während des Praxissemesters“ (Abs. 200). Sie wolle vor allem keinerlei Texte lesen, betont sie, da der Fokus auf der Praxis liegen solle.

Im zweiten Interview nach dem Praxissemester erläutert sie den weiteren Verlauf des LFP. Die letzte Sitzung des begleitenden Seminars empfand sie als überraschend, da es „gar nicht so unspannend [war], da zuzuhören“ (Abs. 46). Die eigenen Ergebnisse werden jedoch als uninteressant beschrieben, da drei Gruppen insgesamt dasselbe Thema Smartboards gewählt hatten, sodass sie das Projekt und seine Ergebnisse auch als „nicht so tiefgründig“ bezeichnet. (Abs. 60) Den Forschungselementen schreibt sie noch immer keinen Nutzen zu. Sie könne sich weiterhin vorstellen, mittels Fragebögen

ihre SuS zu befragen, und vermutet daher für diesen Zweck einen Nutzen. Ihre Forschungskompetenzen hätten sich durch das Forschen im Praxissemester allerdings nicht erweitert (vgl. Abs. 97f., 120ff.). Erneut beschreibt sie die Intention, ihre Unterrichtspraxis zu reflektieren. Diese Intention zur Praxisreflexion rühre allerdings nicht vom Forschen oder überhaupt von der universitären Ausbildung her, sondern stamme eher aus Gesprächen mit Kommiliton*innen (vgl. Absatz 142). Innerhalb der systemischen Legung kommt sie noch einmal auf die Universität zu sprechen:

Von daher glaube ich, dass Uni mehr tut, als man wahrhaben will. Und auch das, was Sie vorhin meinten, vielleicht schafft die Uni das unbewusst und ganz versteckt durch die Hintertür ins Gehirn zu laufen und zu sagen, beizubringen, wie man forscht oder das es wichtig ist und so. Ich glaube, dass man halt mehr weiß, als man glaubt. (Abs. 159)

Sie spricht zuvor davon, dass sie gar nicht weiß, was und ob sie überhaupt etwas gelernt habe, relativiert diesen Eindruck im Verlauf des Gesprächs jedoch damit, dass sie unbewusst durch die Uni mehr gelernt hat, als sie wahrhaben will. Den Begriff „wahrhaben“ korrigiert sie auf eine Nachfrage hin zu „wahrnehmen“. Zum Ende des Interviews spricht die Interviewerin die Studentin direkt auf eine wahrgenommene „Abwehrhaltung“ an, woraufhin die Studentin ihrem Unmut über ihre Ausbildung noch einmal Luft macht. Erneut kommt die Theorie-Praxis-Differenz stark zum Ausdruck und auch eine generelle Ablehnung von Theorie, die sich zuvor nur andeutete in einem Unwillen, theoretische Texte zu rezipieren:

Es ist alles theoretisch, in vielen Bereichen nicht gut organisiert, überhaupt nicht abgesprochen, das, was man hier lernt, ist, ich glaube, zu 90 Prozent (.)⁷ Unsinn, also etwas, was wir für später nicht brauchen. Vielleicht ist 90 ein bisschen hoch, 70. Ich glaube, dass es viel besser wäre, wenn man halt gleich in die Praxis geht. (Abs. 165)

Der „Zeitverschwendung“ und „Kraftverschwendung“ durch das Lernen bloßer Theorie setzt sie den Wunsch entgegen, die Theorie sozusagen zu überspringen und gleich in die Praxis zu gehen. Dies untermauert die Äußerungen, die sie im ersten Interview getätigt hat. Nach dieser Absage an die universitäre Ausbildung setzt sie erneut Reflexion und Forschung analog zueinander und äußert anschließend eine positive Einstellung zur Schulforschung, vor allem zur internen Evaluationen von Neuerungen an der Schule (vgl. Abs. 177). In einem nächsten Satz überträgt sie den Begriff „Forschen“ auf das Einholen von mündlichem Feedback:

7 kurze Pause

Und eigentlich ist es ja im Unterricht doch auch schon [in] gewisser Weise Forschen auf ganz minimalem Niveau so, dass man eigentlich fragt, wie hat den Schülern die Übung gefallen. Oder? Das ist ja so wie ein Plenumsinterview. (Abs. 177)

Zuletzt äußert sie den Wunsch für künftige Durchgänge, das Forschen früher im Studium zu verankern, besser zu vermitteln und mit den Studierenden einzuüben (vgl. Abs. 185).

Zusammenfassung vom Fall G
(Master 2016/17 – Master 2016/17)

1.) Welche studentischen **Einstellungen** zu a) – d) zeigen sich und inwiefern **verändern** sich diese im Verlauf der Praxisphasen? (vgl. Kapitel 2.1)

Es konnte **keine Veränderung der negativen Einstellung** zu *Theorie und empirischen Studien* sowie zu den *Forschungsprojekten in den Praxisphasen* festgestellt werden. Die *Einstellung zur Forschung in der Schule* **veränderte** sich von einer negativen bis ambivalenten Einstellung **zu einer positiven Einstellung**.

2.) Welchen **Nutzen** von a) – d) nehmen Studierende wahr?

Der Nutzen von *Forschung in der Schule* wurde in der **Schul- und Unterrichtsentwicklung** verortet. Auch der *Theorie und empirischen Studien* wurde ein **Nutzen für die Praxis** zugeschrieben, allerdings sei die Konsultation von theoretischen Texten nur die **letzte Option**. Die *Forschungsprojekte* hätten **keinen Nutzen**.

3.) Welchen **Bezug zur Berufspraxis** sehen die Studierenden?

a) Besteht bei den Studierenden die **Intention**, im Berufsleben zu forschen, und wenn ja, **welche Art von Forschung** beabsichtigen sie durchzuführen?

Es besteht eine **Intention** in der Berufspraxis mittels **Fragebogenerhebungen** zu forschen, um SuS-Meinungen einzuholen oder Neuerungen an der Schule intern zu evaluieren. Als Forschung werden jedoch auch **mündliches Feedback** von SuS und **Reflexion** benannt, die jedoch begrifflich vom Forschungsbegriff zu trennen sind und von der Verfasserin ebenso wie kollegialer Austausch **nicht** als **Forschung** bezeichnet werden (vgl. Kodierleitfaden im Anhang 1 & S. 62f.).

b) Wie wird das **Verhältnis von Theorie bzw. Forschung und Berufspraxis** von den Studierenden eingeschätzt?

Die Studentin drückt eine **starke Theorie-Praxis-Differenz** aus. Inwiefern *Forschung vereinbar mit der Praxis* ist, bleibt ihr ebenfalls **unklar**, wenngleich sie die Intention äußert, forschen zu wollen.

Fall A (Fächerkombination Biologie und Chemie)

Student A ist der einzige Student mit einem naturwissenschaftlichen Profil. Außerdem äußert er sich als einziger stets positiv über alle vier Facetten. Im ersten Interview, das im Bachelor-Studium gehalten wurde, reflektiert er eine Veränderung seiner Einstellung zu vorher, die durch den Kontakt mit dem Thema Schulforschung zustande gekommen sei. Gleich zu Beginn des Interviews konstatiert der Student, dass er vom Vorbereitungsseminar „positiv überrascht“ gewesen sei (Abs. 12.) Allerdings stellt er auch fest, dass er generell dem Forschen nicht abgeneigt gewesen sei. Von selbst hätte er sich allerdings in die Thematik Schulforschung nicht eingearbeitet (vgl. Abs. 18). So hätte er vor dem Vorbereitungsseminar zwar seine Unterrichtsentscheidungen reflektiert, aber hätte eher die Einstellung gehabt,

wir gucken mal, wie es läuft. Und wenn ich es mache und es läuft gut, dann können wir es anwenden oder ausbauen, und wenn ich merke, es läuft in der Stunde nicht so gut, die Arbeit mit dem Smartphone, dann sage ich, ja, dann eben nicht oder wir ändern es ab. (Abs. 20)

Nun würde er bereits vorher Überlegungen anstellen, die nicht nur didaktischer Natur sind, sondern einer forschenden Grundhaltung entspringen:

[D]a würde ich ja auch gucken, a) wie kommt es an, aber da auch ein bisschen eben tatsächlich forschender Blick oder will mal sagen objektiver herangehe, als wenn ich sage, so, jetzt überlegen wir uns mal rein hypothetisch einen minimalen Fragebogen, was sind für mich wichtige Themen, wie lote ich das jetzt aus [...] (Abs. 24)

Neben dem Nutzen der Forschungsprojekte, eine forschende Grundhaltung zu etablieren, äußert er eine positive Einstellung zur Forschung in der Schule. Forschung sei „unabdingbar [...] für die Schule nachher“ (Abs. 26). Forschung hätte dahingehend einen Nutzen für die Praxis. Dabei sieht er allerdings eher externe Forscher als Ausführende der Forschung (vgl. Abs. 30). Denn sonst würde es zu einer Vereinzelungen von Forschungsprojekten und -ergebnissen kommen, wenn jede*r Lehrer*in nur für sich selbst forschen würde (vgl. ebd.). Außerdem wären viele kleine Einzelforschungen nicht so objektiv wie externe Forschung (vgl. Abs. 34). Externe Schulforscher verfügten über andere Ressourcen und könnten Forschungsprojekte bewerkstelligen, die einzelne Lehrer*innen so nicht durchführen könnten. Theorie und empirische Studien können zu einer Theorie-Praxis-Verbindung beitragen:

Und so sage ich, guck mal, da ist eine Schnittstelle, so und so ist es und man bleibt eben dann auch selber irgendwo in dieser Maschinerie, in diesem laufenden Prozess, Lernprozess. (Abs. 38)

Der Student äußert nicht nur eine positive Einstellung zu Theorie und empirischen Studien, sondern erklärt zugleich einen Nutzen für die Praxis. Studien könnten psychisch entlastend wirken, weil man während des Lesens beispielsweise feststellen kann, dass Probleme, mit denen man konfrontiert wird, bereits in der Literatur behandelt und erörtert wurden (vgl. ebd.).

Zum Lernforschungsprojekt wird ebenfalls eine positive Einstellung benannt. Durch das Forschungsvorhaben könne man Fragen beantworten, die objektiv zu beantworten sonst gar nicht möglich ist.

Und da finde ich das Forschungsprojekt schon oder so ein Forschungsprojekt wichtig und da wir uns ja mehr oder weniger aussuchen können, bis auf so gewisse Sachen, die wir jetzt als Vorgabe haben, sage ich mal, wie in so einem Kreis, was wir machen. Ja besser kann es einen ja nicht treffen. Kannst ja da sagen, was wollte ich schon immer einmal wissen in meinem späteren Berufsfeld. (Abs. 42)

Eine Besonderheit an dem Fall A ist, dass er durch seine naturwissenschaftlichen Fächer bereits mehr Kontakt zu empirischer Forschung hatte und auch hinsichtlich seiner Einstellung zur empirischen Forschung allgemein sehr positiv ausgerichtet ist. Die wissenschaftliche Herangehensweise sei für ihn „erfolgsbringender“ und „fundiert“. Eine unwissenschaftliche Herangehensweise charakterisiert er als „naiv“, „vorlaut“ und eben nicht fundiert (vgl. Abs. 58).

Auch im Hinblick auf das Forschende Lernen ist eine positive Einstellung und ein wahrgenommener Nutzen erkennbar. So lobt er vor allem die „Aufmachung“ des Seminars:

Nicht wie für eine Klausur, wir lernen erst und zum Schluss, sondern wir können das Wissen gleich anwenden, verbraten, verpacken. (Abs. 68)

Man beschäftigt sich viel intensiver mit Sachen, wenn man eben sich durch so eine langwierige Klausur, Portfolio auseinandersetzt als mit eben einer 90-minütigen Klausur. (Abs. 86)

Zuletzt wird erneut die Forschung in der Schule thematisiert. Erneut wird die Idee vorgebracht, dass Externe an Schulen forschen sollten. Ergänzt wird jedoch, dass der Student sich an der Forschung durch seine Informiertheit und Offenheit beteiligen würde. Auch eine aktive Kontaktherstellung mit den externen Forscher*innen wird in

Betracht gezogen: „Ich würde wahrscheinlich meine ehemaligen Dozenten kontaktieren und mich nicht sofort von der Uni abkapseln“ (Abs. 89). Dieser Forschung spricht er einen Nutzen für die Praxis zu, der langfristig und auch bildungspolitisch Wirkung zeigt. Neben der Offenheit und Beteiligung an Forschung wird die Intention, längsschnittliche Sprachstandserhebungen oder kriteriengeleitete Beobachtungen durchzuführen, vorgebracht.

Im zweiten Interview, das im Master nach dem Praxissemester durchgeführt wurde, bestätigt er seine positive Einstellung zum Forschungsprojekt, wenngleich der Aufwand ziemlich hoch und das Semester „schon sehr vollgepackt“ gewesen sei (Abs. 11).

Nach wie vor artikuliert er eine positive Einstellung zur Forschung in der Schule und formuliert einen Nutzen für die Praxis für den „einzelnen Lehrer oder [die] Schule oder [...], wenn man es ausweiten will, für die Lehrerbildung“ (Abs. 23). Eher ambivalent greift er erneut die Durchführung von Forschung in der Schule auf. So sollen in jedem Fall Externe forschen und Lehrer*innen nur dann, wenn es „zeitlich den Rahmen nicht sprengt“ (ebd.). Letzterem hält er wieder eine positive Einstellung entgegen, wenn es um in den Unterricht eingebettete Forschungsvorhaben geht:

Aber ich meine, man muss noch dazu sagen, man hat ja auch viele Möglichkeiten, z.B. Sprachbildung, innerhalb des eigenen Unterrichts zu evaluieren, und ich kann ja auch sagen, pass mal auf, was ist denn jetzt, sind meine sprachbildenden Methoden als Beispiel jetzt, weil wir uns darüber unterhalten haben, ja fruchten die denn jetzt? (Abs. 23)

Um diese Evaluation durchzuführen, würde er kleine, längsschnittlich angelegte Erhebungen durchführen. Diese seien dann zwar nicht gänzlich standardisiert, außer man könne auf ein bereits vorhandenes Instrument zurückgreifen (vgl. ebd.).

Evaluation sieht der Student ohnehin als Bestandteil des Lehrer*innenberufs, beispielsweise müsse ein*e Lehrer*in bei der Leistungsbewertung ebenfalls evaluieren. Dabei kritisiert er die traditionelle Form der Notengebung, in der einige wenige Leistungen bewertet werden und als Grundlage für die Gesamtnote dienen:

[...] das ist ja vielleicht nicht so aussagefähig über eine Leistung [...] jetzt in einem halben Jahr oder einem Jahr eines Schülers, einer Schülerin. [...] da würde ich mindestens einmal die Woche eben solche Abfragen, kurz, drei Minuten [stellen] und dann sieht man ja auch schon, aha, festigt sich das Bild von mir aus der Drei oder sind Tendenzen doch eher zur Vier oder doch eher hier zur Zwei zu erkennen. (Abs. 25)

Zu Theorie und empirischen Studien äußert sich der Student nun auch ambivalent:

Da würde ich auch noch einmal hinterfragen, gibt es vielleicht noch andere Erhebungen, andere Studien, die von mir aus das Gegenteil belegen, oder mich dahingehend absichern. Weil nur auf einer Studie aufbauen und sagen, ja, ist aber schön, ist vielleicht auch ein bisschen unsicher. (Abs. 59)

Dabei spricht er den Studien keinesfalls ihre Relevanz ab, vielmehr bietet sich eine differenzierte Aussage, in der er bedenkt, dass man sich nicht nur auf eine einzelne Studie verlassen sollte. Dies zeugt von einem kritischen Umgang mit Studien, welcher ebenfalls eine Zielsetzung von der universitären Ausbildung darstellt.

Er formuliert vielfältige Nutzenaspekte der verschiedenen Facetten, wie folgendes Beispiel zum Nutzen der Forschungsprojekte in den Praxisphasen verdeutlicht:

Nun komme ich ja auch dahin als werdende Lehrkraft oder angehende Lehrkraft an eine Schule und bin ja irgendwo ja als professionalisierte Fachkraft abgestellt, sowohl im Sinne meiner Fächer, also in meinem Fall Bio, Chemie als auch in anderen Geschichten. Das kommt ja spätestens in der 10. Klasse bei den ersten Schülern, wenn nicht in Form von anderen kleineren Projekten vorher, dann müssen die ja auch [die] Präsentationsprüfung [absolvieren] [...], wo du irgendwie auch eine Facharbeit schreiben kannst in der 10. Klasse, da muss ich ja auch unterstützend wirken. Und da muss ich ja auch schon voraus sein. Wenn ich da auf so einem Stand bin von, ja, ja, hm, ich weiß nicht viel mehr als ihr also rein strukturell. Ich muss ja mal einen Tipp geben, muss sagen, passt mal auf, überlegt euch genau, wollt ihr so tief gehen [...] (Absatz 75)

Das Wissen um Forschung kann sogar für die SuS nützlich sein, wenn diese selbst forschen müssen. So wird die Lehrkraft befähigt, sie bei ihren Projekten zu unterstützen oder gar propädeutisch auf das Studium vorzubereiten. Der Student führt aus, dass die positive Wirkung vom Forschungshabitus auch für die Vermittlung von Fachinhalten gelte. So muss eine Lehrkraft sich auf dem neuesten Forschungsstand halten und auch theoretisch fundiert Unterricht vorbereiten, um den SuS z.B. stichhaltige und geprüfte Argumente und Erkenntnisse vermitteln zu können. Dies geschehe mit dem Ziel, die SuS zu mündigen Bürger*innen zu machen, die sich kritisch und objektiv mit Themen auseinandersetzen können:

Und dabei auch das Bewusstsein zu schaffen und sie eben nicht, jetzt sind wir wieder an so einem Punkt, wo ich sehr gern sage, sich auf irgendwelche subjektiven Geschichten zu verlassen, ach, das kann ich mir nicht vorstellen oder ich habe gehört, das soll so sein, sondern eben zu sagen, ne, wir gucken mal hin und DANN können wir wirklich argumentieren. (Abs. 79)

Als studierter Lehrer möchte er zudem ein realistisches und differenziertes Bild von Forschung vermitteln können:

und vor allen Dingen und da sehe ich auch so eine Sache, um vielleicht auch ein anderes Bild, was ja auch häufig diskutiert wurde, auch von diesem Forscher, gerade in Chemie gibt es ja das Klischeebild von diesem zersausten Mann mit Brille und Kittel, der irgendwo steht und dann da etwas zusammenkippt und dann macht es BUMM und es ist von mir aus auch immer ein Mann, eine Frau sieht man da selten, auch einmal zu vermitteln, Moment mal, das ist ja nur die halbe Wahrheit. Das sieht eben auch noch anders aus. (Abs. 77)

Zusammenfassung vom Fall A

(Bachelor 2016 – Master 2018/19)

1.) Welche studentischen **Einstellungen** zu a) – d) zeigen sich und inwiefern **verändern** sich diese im Verlauf der Praxisphasen?

Es konnte **keine Veränderung in den Einstellungen** im Verlauf der Praxisphasen festgestellt werden. Der Kontakt mit Schulforschung durch das Vorbereitungsseminar habe zwar eine positive Einstellung zur Folge gehabt, allerdings gab der Student an, von sich aus sehr offen für Forschung gewesen zu sein. Seine **positive Einstellung zur empirischen Forschung allgemein** setzt sich gewissermaßen fort. Insgesamt äußert der Student **nur positive Einstellungen**, die im zweiten Interview bestätigt werden, **obwohl Kritik an den Rahmenbedingungen** geübt wird. Die **ambivalenten** Äußerungen zeugen eher von einer **Ausdifferenzierung** als von einer Einstellungsänderung.

2.) Welchen **Nutzen** von a) – d) nehmen Studierende wahr?

Es werden **vielfältige Nutzenaspekte** von allen Facetten thematisiert. Vor allem der **Nutzen für die Praxis** wird betont.

3.) Welchen **Bezug zur Berufspraxis** sehen die Studierenden?

a) Besteht bei den Studierenden die **Intention**, im Berufsleben zu forschen, und wenn ja, **welche Art von Forschung** beabsichtigen sie durchzuführen?

Der Student intendiert, in der späteren Berufspraxis forschend tätig zu sein, indem er **längsschnittlich angelegte Sprachstandserhebungen** oder **kriteriengeleitete Beobachtungen** durchführt. Größere Forschungsprojekte mit dem Anspruch langfristiger Wirkung obliegen **externen Forscher*innen**, zu denen der Student allerdings **aktiv den Kontakt herstellen** möchte. In der Praxis sei vor allem die Auseinandersetzung mit *Theorie und empirischen Studien* **unabdingbar**.

b) Wie wird das **Verhältnis von Theorie bzw. Forschung und Berufspraxis** von den Studierenden eingeschätzt?

Der Student vertritt eine **Theorie-Praxis-Verbindung** und ebenfalls eine **Forschungs-Praxis-Verbindung**. Letztere wird durch **begrenzte Ressourcen** für Lehrpersonen eingeschränkt, weshalb er externe Forscher*innen an die Schule einladen würde.

Fall B (Fächerkombination Deutsch und Französisch)

Im ersten Interview, das während des Nachbereitungsseminars im Bachelor-Studium geführt wurde, beschreibt die Studentin auf die Frage nach ihren spontanen Assoziationen zum Modul, dass sie durch die Seminare gelernt habe, wissenschaftlich zu arbeiten. Die Diskussionen im Seminar charakterisiert sie dabei als „sehr interessant[]“ (Abs. 11). Zur Schulforschung und zum Lernforschungsprojekt äußert sie sich zunächst neutral. Durch das LFP würde man seinen Beruf aus einem anderen Blickwinkel betrachten. Dabei solle man „nicht darüber nachzudenken, dass man selber mal an einer Schule arbeiten wird, sondern dass die Schule so ein allgemeiner Posten ist, der halt auch im Auge der Wissenschaft steht“ (Abs. 23). Den Nutzen des LFP sieht sie darin, dass „[d]u [...] halt wirklich ganz konzentriert eine Sache, die dich wirklich interessiert, mal beobachten [kannst]“. (Abs. 25) Alles gleichzeitig könne man nämlich nicht aufnehmen, das LFP würde somit helfen „einen Fokus zu legen“ (ebd.).

Im weiteren Verlauf wird eine positive Einstellung zur Forschung in der Schule erkennbar. Sie finde es bestärkend, dass hinter dem Lehrerberuf derart viel Forschungsarbeit steht. Andere Professionen hätten dieses Privileg nicht:

Dass man sozusagen auch mit überlegen sollte, dass man vielleicht selber irgendwann erforscht wird, finde ich irgendwie auch nett. [lacht] Wenn ich so überlege, dass viele andere Berufe das gar nicht haben, wissenschaftliches Interesse an Bäckern oder so ist mir jetzt nicht so bekannt. [lacht] Aber das finde ich irgendwie schön. (Abs. 31)

Etwas später präzisiert sie ihre weiterhin positive Einstellung. Sie finde Evaluationen wichtig, würde diese aber externen Forscher*innen überlassen (vgl. Abs. 41). Selbstständig würde sie sich allerdings mit Theorie und empirischen Studien auseinandersetzen, die sie inzwischen als relevant erachtet (vgl. ebd.).

Im zweiten Interview, das nach dem Praxissemester 2018/19 stattfindet, fällt die Einschätzung im Gegensatz zum Bachelor schlechter aus. Zu Beginn des Interviews übt sie Kritik an den Rahmenbedingungen. Sie sei einem Seminar zugeordnet worden, dessen Thema sie zwar interessiere, das jedoch einen qualitativen Zugang voraussetze:

[...] ich habe mal, also, quantitative Forschung betrieben, halt im Bachelor, da war das auch vorgegeben worden und sehr intensiv vorbereitet worden, finde ich, da fühlte ich mich wesentlich kompetenter, weswegen ich halt auch entsprechend die Vorlesung über quantitative Forschung [...] besucht habe und ja. Und das Seminar dann so ganz entgegengesetzt. (Abs. 12)

Durch diesen Umstand schreibt sie dem LFP auch keinen Nutzen zu, da sie keine

Ergebnisse erhalten habe (vgl. Abs. 18). Sie äußert nun eine ambivalente Einstellung zur Forschung in der Schule, in der neuerlich zum Ausdruck kommt, dass externe Forscher*innen gern Schulforschung betreiben können und dies auch sollen, aber inwiefern Lehramtsstudierende und Lehrer*innen forschen müssen, damit hadere sie im Moment. Auch die Einstellung zu den Forschungsprojekten in den Praxisphasen fällt ambivalent aus:

[...] was wir Ihnen hier so mitgeben ist so ein Vorgeschmack, der häufig irgendwie bitter war in den Bedingungen, in denen er gegeben wird. Aber man kann schon sehr interessante Dinge rausfinden und es ist wichtig, also das ist eher so das positive Bild [...] (Abs. 38)

Der potentielle Nutzen, neue Erkenntnisse zu generieren, wird jedoch aufgrund der Rahmenbedingungen nicht wahrgenommen.

Die Studentin intendiert weiterhin, ihren Unterricht zu evaluieren. Dabei könnte sie sich auch vorstellen, „eventuell auch mit irgendwie bildungswissenschaftlichen Fragebögen oder Interviews zu gucken“ (Abs. 56). Als positives Beispiel für Unterrichtsevaluation gibt sie das kollegiale Unterrichtscoaching an, das im Rahmen des Praxissemester stattfand.

Selbst zu forschen, habe für sie jedoch nichts Gewinnbringendes. Der forschende Blick biete ihr keine oder nur wenig Hilfe. Dabei ist es interessant, ihre Vorstellung von empirischer Forschung genauer zu untersuchen. So ist der forschende Blick für sie vor allem ein quantitativ forschender Blick:

Ich habe diese Vorstellung, also so eine Art These und von der möchte ich wissen, ob sie zutrifft oder eher nicht. Und dieses Ja-Nein-Denken trifft zu oder trifft nicht zu, so ein gewisses absolutes (lacht) Denken sozusagen halt an jede Situation heranzubringen, ich habe die Erwartung an etwas und kann sozusagen gucken, ob es, selbst wenn ich mit einer Skala arbeite, inwieweit das auf dieser Skala zutrifft oder nicht. Und ich habe gemerkt, dass wenn ich z.B. mit einer bestimmten Vorstellung an eine Lehrsituation herangegangen bin, dann gibt es halt einfach nicht nur trifft zu und trifft nicht zu, sondern es gibt diese eine Situation in dem individuellen, interpersonellen Austausch und das ist tatsächlich das, was mir Spaß macht. (Abs. 62)

Der quantitative Blick, der nur mit messbaren Variablen und einem absoluten Ja-Nein-Denken arbeite, helfe ihr im individuellen, interpersonellen Austausch eben nicht. Letzteren sehe sie als Hauptaufgabenbereich von Lehrpersonen an. Das LFP hingegen hätte nur einen Nutzen, wenn man eine bildungswissenschaftliche Karriere anstrebe (vgl. Abs. 72).

Diese Skepsis gegenüber quantitativer Forschung äußert sie auch während des

Gedankenexperiments zur Rezeption einer Studie: „Gerade in den Medien versuche ich immer wieder daran zu denken, glaub keiner Statistik, die du nicht selbst gefälscht hast“ (Abs. 74).

Dabei ist sie aber nicht generell ablehnend gegenüber Theorie und empirischen Studien eingestellt, vielmehr möchte sie hinterfragen, wie und mit welchem Ziel die Studie konzipiert wurde, da z.B. Auftraggeber ein Studienergebnis gezielt fördern wollen. Sie benennt auch eine positive Einstellung zu Theorie und empirischen Studien. So könne man sich Inspirationen für die Praxis aus der Theorie holen und Dinge ausprobieren (vgl. Abs. 80).

Wiederholt thematisiert sie eine gute Feedbackkultur, bei der sie nicht ausschließt mittels systematischer Fragen Feedback zu erheben. Allerdings fehlten ihr hierzu die Kompetenzen: „Ja, ich fände es schön, es so zu machen, aber ich habe keine Methode dafür, deswegen wurstel ich mich da immer so mit meinen Fragen durch!“ (Abs. 88)

Die Rahmenbedingungen spielen auch für ihre veränderte Einstellung gegenüber dem Forschungsprojekt eine Rolle. Die bei anderen beobachtete negative Einstellung kann sie nun verstehen, „weil bei mir droht es auch in diese Richtung zu gehen, weil so viele Dinge einfach schief laufen“ (Abs. 90).

Zusammenfassung vom Fall B

(Bachelor 2016 – Master 2018/19)

1.) Welche studentischen **Einstellungen** zu a) – d) zeigen sich und inwiefern **verändern** sich diese im Verlauf der Praxisphasen?

Im Bachelor berichtet die Studentin von einer **positiven Veränderung** zu vorher in ihrer *Einstellung gegenüber Theorie und empirischen Studien*. Die Einstellung zu den Forschungsprojekten bleibt auf **neutralem** Niveau. Im Master kann eine **negative Veränderung** der *Einstellung zu den Forschungsprojekten in den Praxisphasen* festgestellt werden, die explizit mit den **Rahmenbedingungen** in Verbindung gebracht wird. Ansonsten kann **keine Veränderung** in den Einstellungen festgestellt werden, dafür aber eine **Ausdifferenzierung**.

2.) Welchen **Nutzen** von a) – d) nehmen Studierende wahr?

Im Bachelor wird nur der *Nutzen des LFP*, dass **Forschungskompetenzen erweitert** werden, benannt. Im Master wird dem LFP aufgrund der *Rahmenbedingungen* **kein Nutzen** zugeschrieben. Der *Schulforschung* sowie der *Theorie und empirischen Studien* wird ein Nutzen **für die Praxis** zugeordnet. Die *Schulforschung* kann aber **nur** einen **Nutzen** haben, **wenn** sie von **externen Forscher*innen** betrieben wird. Als forschende **Lehrperson** sieht sie **keinen Nutzen** in der *Schulforschung*.

3.) Welchen **Bezug zur Berufspraxis** sehen die Studierenden?

a) Besteht bei den Studierenden die **Intention**, im Berufsleben zu forschen, und wenn ja, **welche Art von Forschung** beabsichtigen sie durchzuführen?

Die Studentin intendiert, im Berufsleben zu forschen, indem sie ihren **Unterricht evaluiert**. Dabei differenziert sie jedoch zwischen einer Schulforschung, die **externen Forscher*innen** obliegen sollte, und einer **reflexiven** Unterrichtspraxis, die eine Feedbackkultur durch **kollegiales Unterrichtscoaching** etablieren soll.

b) Wie wird das **Verhältnis von Theorie bzw. Forschung und Berufspraxis** von den Studierenden eingeschätzt?

Die Studentin vertritt eine **Theorie-Praxis-Verbindung**, aber **keine Forschung-Praxis-Verbindung**. Letzteres obliegt externen Forscher*innen. Dabei **definiert** sie *Forschung* als **quantitativ und objektivierend**, während die *Praxis* von **individuellem und interpersonalem Austausch** gekennzeichnet ist.

3.3.3 Qualitative codespezifische Auswertung

Positive Einstellung zu den Forschungsprojekten in den Praxisphasen

Studentin I berichtet im zweiten Interview nach dem Praxissemester 2016/17 zwar von einer bleibenden Unsicherheit in Bezug auf ihr Forschungsprojekt, formuliert allerdings auch positive Gefühle gegenüber ihrem Projekt:

Also es ist immer so eine leichte Unsicherheit geblieben, aber so, als das dann fortgeschritten war und ich hatte dann auch auf der Gesamtkonferenz z.B. das Projekt kurz vorgestellt, damit alle schon einmal so Bescheid wissen, und ich gemerkt habe, dass es da schon ein Interesse daran gibt und dass die Schule wirklich dankbar war, dass ich mich dem so annehme, da habe ich dann auch so ein bisschen, ja, ist das ein bisschen mehr ins Positive gegangen, dass ich dann auch ein bisschen stolz war auf mein Projekt. (Abs. 49)

Bereits im ersten Interview schilderte sie retrospektiv für das LFP im Bachelor eine ähnliche Situation. Erst im Nachhinein sei ihr klar geworden, wie wichtig und sinnvoll sie das Projekt eigentlich fand (vgl. Abs. 73).

Negative Einstellung zu den Forschungsprojekten in den Praxisphasen

Studentin F äußert als eine der wenigen eine negative Einstellung zu den Forschungsprojekten, die sich nicht als Kritik an den Rahmenbedingungen verstehen lässt. So ist für sie die Forschung, die während der Praxisphasen betrieben wird, keine „echte“ oder „wirkliche“ Forschung:

es entspricht nicht dem wissenschaftlichen Standard oder Anspruch, weil wir einfach nicht in der Lage dazu sind, weil wir da auch noch zu wenig für können. Wir müssen es aber machen und dann ist es so eine halbe Sache. Es ist wie Trocken \ (I -schwimmen) Ja, Trockenschwimmen. Man macht es, weil man zeigen muss, dass man es verstanden hat, aber einen wirklichen Wert hat das Ganze nicht. (Abs. 33)

Auch im zweiten Interview lautet ihre Einschätzung zu den Forschungsprojekten von Kommiliton*innen ähnlich:

also es ist jetzt auch böse, aber ich würde das auch nicht wirklich als Forschung / Was da für Forschungsfragen waren, das ist keine Forschungsfrage in dem Sinne. Also deswegen das ist so ja, das war jetzt irgendwie nett, dass man das durchgeführt hat und das war so ein bisschen Spielerei, aber das ist für mich keine wirkliche [...] (Abs. 107)

Wenn die betriebene Forschung als „Spielerei“ wahrgenommen wird, stellt sich im

Anschluss die Frage, was „echte“ oder „wirkliche“ Forschung ausmacht.

Einstellung zur empirischen Forschung allgemein

Unter den interviewten Student*innen gibt es verschiedene Auffassungen von empirischer Forschung allgemein, die hier schlaglichtartig abgebildet werden sollen. So müsse Forschung laut Studentin B valide Daten erheben (2. Interview, Abs. 18). Für sie entsprach empirische Forschung vor allem quantitativer empirischer Forschung. Auch Studentin H thematisiert die verschiedenen Forschungsrichtungen:

Also das eine ist, aber da nähere ich mich gerade an, dass ich immer das Gefühl habe, Dinge müssen messbar sein und irgendwie tetrismäßig alles passt ineinander. Ob das jetzt so überhaupt auf die Welt übertragbar ist, sei mal dahingestellt. Aber das widerspricht so völlig diesem qualitativen Forschungsansatz insgesamt und ich finde es total spannend, aber da taste ich mich noch so heran. Ich habe meinem Vater da von meinem Forschungsprojekt oder meiner Masterarbeit erzählt, der ist Chemiker, habe ihm von qualitativer Forschung erzählt und das / das ist doch nicht dein Ernst, so ungefähr! (2. Interview, Abs. 73)

Auch hier wird der qualitativen Forschungsrichtung ihr Status als empirische Forschung abgesprochen, und zwar vom Vater, der als Chemiker einer rein quantitativen Forschungsrichtung angehört. Forschung müsse weiterhin neutral sein (vgl. 1. Interview, Abs. 71) und repräsentativ (vgl. ebd. Abs. 13). Eine theoretische Arbeit wird sowohl von H als auch von C nicht als Forschung wahrgenommen (vgl. H, 2. Interview, Abs. 87; C, 2. Interview, Abs. 98). C verbindet Forschung mit Datenerhebung und -auswertung (vgl. ebd.). Forschung sei laut Student A auch etwas Bürokratisches (vgl. 1. Interview, Abs. 89). F trennt auch die Begriffe Unterrichtsreflexion vom Forschungsbegriff ab (vgl. 1. Interview, Abs. 17).

Es zeichnet sich also ein eher quantitativ orientierter Forschungsbegriff bei den Studierenden ab. Demgegenüber vertreten Student E, der eine Promotion anstrebt, und Studentin D, die langjährige Erfahrungen als studentische Hilfskraft im Bereich Forschungsorientierung im Lehramt aufweist, einen anderen Forschungsbegriff. So erklärt E, dass man die Projekte nicht als unwissenschaftlich bezeichnen sollte,

sondern [als] einen gesunden Mischmasch, um so eine Haltung zu entwickeln, dass es keine eindeutigen Antworten gibt, weder gegenüber Kindern noch gegenüber irgendwelchen anderen Menschen für mich als Lehrer und dass das aber, wenn man das aushalten kann - auf gute Weise - dass kein Weg daran vorbeiführt und dass jetzt Forschung versucht, Antworten einzugrenzen [...] (1. Interview, Abs. 77).

Forschung liefere eben keine eindeutigen Ja-Nein-Antworten, sondern immer mehrdeutige Antworten, die die „richtigen“ Antworten nur einzugrenzen vermögen.

D vertritt im Hinblick auf die „Echtheit“ von Forschung eine Art konstruktivistische Meinung. Forschung sei das, was als Forschung bezeichnet würde. Durch die Einbettung in ein forschungsorientiertes Seminar würden die Projekte automatisch als Forschung wahrgenommen, während etwa eine theoretische Bachelorarbeit, die ebenfalls Teil von Forschung sei, nicht oder erst im Nachhinein den Status als Forschung zugeschrieben bekommen kann (vgl. 1. Interview, Abs. 12).

Positive Einstellung zu Theorie und empirischen Studien

Zwei Student*innen berichten von einer Verschiebung ihrer Einstellungen. F schildert, dass sich ihr Fokus von der Schulforschung eher auf die Theorie und empirischen Studien verschoben hätte. „Diesen ganzen Rattenschwanz“, der hinter Studienergebnissen und Theorien stecke, bräuchte sie als Lehrerin eben nicht (1. Interview, Abs. 87).

Ähnlich verhält es sich für H. H plädiert dafür, dass Forschen im Studium oder gerade im Master optional sein sollte, während die Auseinandersetzung mit Theorien und empirischen Studien obligatorisch sein sollte (2. Interview, Abs. 69).

Intention im Berufsleben zu forschen & Art intendierter Forschung

Die meisten Befragten äußerten den Wunsch, im Berufsleben forschend tätig zu sein. Konkrete Vorhaben beschrieben jedoch nur wenige. Die Befragten gaben an, sich im Unklaren darüber zu sein, wie sie Forschung in ihren Berufsalltag integrieren könnten. Vor allem Zeit wurde als begrenzte Ressource genannt, aber auch fehlende Kompetenzen. Ebenso wurde kritisch gesehen, dass die beobachteten Lehrer*innen in der Praxis nicht forschend tätig seien.

Wie bereits in der Zusammenfassung vom Fall G festgehalten wurde, soll eine klare begriffliche Abgrenzung in der Auflistung forschender und reflexiver Tätigkeiten vorgenommen werden, die z.T. von den Student*innen selbst auch wiedergegeben wurde. Um zu den Fragen der Interviewerin Stellung zu beziehen, legten einige Befragte den Forschungsbegriff sehr weit aus und erwähnten kollegiales Unterrichtscoaching, Unterrichtsreflexion oder das Einholen von mündlichem Feedback

als intendierte Forschung. C sprach z.B. von einer Art Muster im Kopf, anhand dessen sie Unterrichtsreflexion betreibe (vgl. 1. Interview, Abs. 78ff.). Ihre Aussage legt jedoch nahe, dass es sich um eine unsystematische Unterrichtsreflexion handelt. Eben dieses Attribut systematisch vs. unsystematisch sollte die Bedeutungshorizonte der beiden Begriffe trennen, damit weder der Forschungsbegriff noch der Reflexionsbegriff verwässern und beliebig austauschbar werden. Es gibt natürlich Schnittstellen, so kann Reflexion mittels systematischer, kriteriengeleiteter Beobachtung geschehen und Forschungsprojekte können Reflexionsgelegenheiten bieten. Dem Begriff Forschung werden daher nur folgende konkrete Ideen der Befragten zugeordnet: systematisches Feedback mithilfe Evaluationsfragebögen des IQB (vgl. I, 2. Interview, Abs. 53), standardisierte Fragebögen und systematische Sprachstandserhebungen (vgl. A, 2. Interview, Abs. 23), systematische Beobachtungen im Referendariat und in der Lehrpraxis (vgl. F, 1. Interview, Abs. 103), Theorien und Studien rezipieren zu bestimmten Themen, z.B. Dyskalkulie, oder VERA- und PISA-Ergebnisse (vgl. F, 1. Interview, Abs. 85ff.), Beteiligung an interner Evaluation in schulischer Steuergruppe (vgl. F, 2. Interview, Abs. 53), Unterstützung externer Evaluation (s.o. A & B).⁸

⁸ Es wurden nicht alle Textstellen als Belege aufgeführt, einige Ideen wurden von mehreren Befragten genannt

4.1 Fazit

Zusammenfassung – Hypothesen

- 1.) Die **Kritik an den Forschungselementen** im Praxissemester zielt zum größten Teil nicht auf die Forschungselemente an sich, sondern auf die **Rahmenbedingungen** ab.
- 2.) Die Einstellungen der Studierenden **verändern sich nur sehr bedingt** über den Zeitraum der Praxisphasen, z.T. konnten **keine Einstellungsveränderungen** festgestellt werden. Die Einstellungen werden tendenziell eher **bestärkt**. Die Studierenden äußern sich teilweise **differenzierter** zum jeweils späteren Messzeitpunkt.
- 3.) Die Studierenden **differenzieren** zwischen den postulierten Facetten.

Zusammenfassung – Forschungsfragen

- 1.) **Welche studentischen Einstellungen zu a) – d) zeigen sich und inwiefern verändern sich diese im Verlauf der Praxisphasen?**

Einstellungsänderungen werden zwar bei einigen Student*innen retrospektiv für das Bachelor-Studium beschrieben, allerdings nicht für den Zeitraum des Praxissemesters, bis auf wenige Tendenzen.

a) *Forschung in der Schule*

Es ist **keine Einstellungsänderung** festzustellen. Die Studierenden **differenzieren** aber zwischen Schulforschung durch **externe Forscher*innen**, welche sie **positiv** bewerten, und Schulforschung durch **Lehrpersonen**, d.h. durch sie selbst, welche sie **negativ** bewerten.

b) *Theorie und empirische Studien*

Es ist allgemein **keine Einstellungsänderung** festzustellen. Entweder haben die Studierenden eine **positive** Einstellung oder, wie in einem Fall des Samples, eine **negative** Einstellung, die konstant bleibt. Die Studierenden äußern sich z.T. **kritischer**. Zwei Student*innen gaben an, dass sie seit dem Praxissemester eher eine **obligatorische** Auseinandersetzung mit *Theorien und empirischen Studien* befürworten, während *Forschungsprojekte* **optional** sein sollte.

c) *Forschendes Lernen*

Über die Einstellung zum Forschenden Lernen wurden nur **sehr selten überhaupt Angaben** gemacht und wenn, dann wurde nur **implizit**, aber durchweg **positiv**, auf das Konzept Bezug genommen.

d) *Forschungsprojekte in den Praxisphasen*

Es muss **differenziert** werden zwischen einer **negativen** Einstellung und einer **negativen** Einstellung **mit direktem Bezug zu den Rahmenbedingungen**. Es gab **mehr** Äußerungen, die **positive** Einstellungen beinhalteten. Es war **keine Einstellungsänderung** festzustellen, sondern eher **verstärkte** Einstellungen. Die Äußerungen zu den **negativen** Einstellungen beruhten auf einem anderen Anspruch an bzw. einer **anderen Definition von Forschung**. Manche Student*innen blieben in ihrer Einstellung gänzlich **unbeeinflusst von den Rahmenbedingungen**, während andere tendenziell eine **negative** Einstellung *mit direktem Bezug zu den Rahmenbedingungen* annahmen. Es wurden verschiedene Vorschläge geäußert, wie die Rahmenbedingungen verbessert und eine positive Einstellung der Studierenden gefördert werden könnten.

2.) Welchen Nutzen von a) – d) nehmen Studierende wahr?

a) *Forschung in der Schule*

Zwei Student*innen schrieben der Facette **keinen Nutzen** zu, sondern befürworteten eine Auseinandersetzung mit Theorie und empirischen Studien. Ansonsten wurde ein Nutzen **für die Praxis** benannt, der sich von *Unterrichtsentwicklung* über *Schulentwicklung* bis zu *bildungspolitischen Entwicklungen* spannte. Einige Befragten ordneten das Gebiet der Schulforschung **externen Forscher*innen** zu.

b) *Theorie und empirische Studien*

Eine Befragte sah **keinen Nutzen** in der Facette. Der Großteil gab einen Nutzen **für die Praxis** an, der von *Inspiration*, theoretischer *Fundierung* des Unterrichts zu einem *Abgleich* von Theorie und Praxis reichte. Zwei Student*innen sahen auch die Möglichkeit über Theorien und empirischen Studien eine **forschende Grundhaltung zu entwickeln**.

c) *Forschendes Lernen*

Es wurden fast keine Äußerungen zum Nutzen des Forschenden Lernens gemacht und

wenn, dann **nur implizit** auf das Konzept beziehend. Der Nutzen bestand vor allem in einer *selbstständigen, intensiveren und nachhaltigeren* Auseinandersetzung mit den gewählten Inhalten.

d) Forschungsprojekte in den Praxisphasen

Den Forschungsprojekten wurde sowohl vielfach **kein Nutzen** als auch **vielfältiger Nutzen** zugeschrieben. Unbestritten war die **Erweiterung von Forschungskompetenzen**, wenngleich kritisiert wurde, dass diese *dennoch zu gering ausgebildet* worden seien. Es wurde ein Nutzen **für die Praxis**, u.a. durch **neue Erkenntnisse** und eine **forschende Grundhaltung**, gesehen sowie ein Nutzen **für das Studium und die wissenschaftliche Karriere**, z.B. für *Abschlussarbeiten*. Vielfach wurde dieser Nutzen **durch die Rahmenbedingungen eingeschränkt** und nur potentiell als Nutzen angesehen bzw. als Nutzen gewünscht.

3.) Welchen Bezug zur Berufspraxis sehen die Studierenden?

a) Besteht bei den Studierenden die **Intention**, im Berufsleben zu forschen, und wenn ja, **welche Art von Forschung** beabsichtigen sie durchzuführen?

Es wurde **von allen** der **Wunsch** geäußert, im Berufsleben forschend tätig zu sein. Allerdings war die geäußerte Intention oft **vage** und wurde gleichzeitig **eingeschränkt**, z.B. wegen Zeitmangels im Beruf und geringer Forschungskompetenzen. Einige **konkrete** Vorhaben wurden geschildert, wobei in der Auswertung eine **begriffliche Schärfung** zwischen *unsystematischer Reflexion und systematischer Forschung* vorgenommen werden musste.

b) Wie wird das **Verhältnis von Theorie bzw. Forschung und Berufspraxis** von den Studierenden eingeschätzt?

Nur **eine** Befragte formulierte eine **Theorie-Praxis-Differenz**. Ansonsten wurde eine **Theorie-Praxis-Verbindung** vertreten, wobei die Befragten oftmals *Unklarheiten* äußerten, wie diese Verbindung ausgestaltet werden könnte. Einige vertraten auch eine **Forschung-Praxis-Verbindung**, die sich aber eher auf das Rezipieren von *Theorie und empirischen Studien* bezog, während *Schulforschung* **externen Forscher*innen** obliegen sollte. Letztere würden unterstützt durch Offenheit und Informiertheit. *Schulforschung* wurde demnach eher als **different** vom Lehrerberuf wahrgenommen. Aufgrund der z.T. ungezielten und vagen Äußerungen der Studierenden können keine präzisen Angaben über das konkrete Theorie-Praxis-Modell gemacht werden.

4.2 Reflexion des Studiendesigns

Besonders die Zusammensetzung des Samples muss reflektiert werden. So wiesen insbesondere die Studienteilnehmer*innen aus dem Wintersemester 2018/19 eine überaus positive Einstellung zu den Forschungselementen im Studium auf. Aber auch die Teilnehmer*innen, die sich freiwillig über die Fragebögen zum Interview meldeten, hatten z.T. einen forschungsorientierten Hintergrund, sei es durch eine angestrebte Promotion oder SHK-Tätigkeiten im wissenschaftlichen Bereich oder durch ein empirisch orientiertes naturwissenschaftliches Studienprofil. Dies könnte die Ergebnisse tendenziell zum Positiven verzerrt haben, besonders im Hinblick auf die vierte Facette *Forschungsprojekte in den Praxisphasen*. Dies wurde versucht auszugleichen, indem drei stark kontrastive Fälle für die ausführliche Darstellung gewählt wurden.

Auch das eigene Vorwissen und Vorverständnis der Verfasserin sollte offengelegt und reflektiert werden. So habe auch ich langjährige Erfahrungen durch meine SHK-Stelle im Humboldt-Forschungskolleg Lehrkräftebildung. Tatsächlich hatte ich im Bachelor eine negative Einstellung zum Forschungsprojekt, während ich schon zu Beginn des Studiums eine durchweg positive Einstellung zu Theorie und empirischen Studien hatte. Zur Facette Schulforschung kann ich keine Angaben machen, da ich einfach bis zum Bachelor-Studium nicht damit in Kontakt gekommen bin. Während des und vor allem nach dem LFP im Bachelor änderte sich meine Einstellung zum LFP ins Positive, was sich kontinuierlich hielt. Während meiner SHK-Tätigkeit und dann im Praxissemester selbst kritisierte ich zwar die Rahmenbedingungen, fand aber meinen eigenen Umgang damit, sodass meine Einstellung relativ unbeeinflusst blieb. Dies hängt vor allem mit meinen Forschungskompetenzen zusammen, die mir die Freiheit gaben, mir ein überschaubares Projekt im Praxissemester auszuwählen. Gerade während des Erarbeitungsprozesses der vorliegenden Masterarbeit bildete sich das verstärkte Bedürfnis heraus, den Begriff Forschung zu schärfen. Im Zuge meiner Literaturrecherche las ich etwa einen Sammelband zum Thema Reflexion in der Lehrerbildung, in dem gerade die begriffliche Vagheit und Beliebigkeit des Reflexionsbegriffes thematisiert wurden. Während der Interviewanalyse wurde ich daher auf die begriffliche Unschärfe aufmerksam, die z.T. explizit thematisiert wurde, indem Unsicherheit über den Begriff geäußert wurde oder Abgrenzungen zur Reflexion vorgenommen wurden.

Für die spätere forschende Tätigkeit als Lehrerin habe ich konkrete Ideen, die sich vor

allem aus der Auseinandersetzung mit Theorien und empirischen Studien und dem Einsatz von systematischer Beobachtung und Dokumentation und bereits vorhandener (teil-)standardisierter Fragebögen zusammensetzen. Diese forschende Tätigkeit möchte ich eng mit meiner Lehrtätigkeit verzahnen, um langfristig durch die Wechselwirkung der verschiedenen Tätigkeitsbereiche entlastet zu werden. So fällt mir beispielsweise die Leistungsbewertung leichter, wenn ich zuvor einen präzisen Erwartungshorizont erstellt und bereits sehr genaue Angaben zur Punkteverteilung fixiert habe. Wenn die SuS die Gelegenheit haben anonym Rückmeldung zu geben und Wünsche zu äußern, kann ich wiederum den Unterricht präziser ausrichten und entwickeln, was, so die Hoffnung, eine bessere Mitarbeit und einen höheren Lernzuwachs zur Folge hat. Gleiches gilt für Lernstandserhebungen.

4.3 Ausblick

Welche Schlussfolgerungen können nun für die Hochschullehre gezogen werden? Die sehr geringe Anzahl an Äußerungen zum Konzept des Forschenden Lernens selbst scheint nahe zu legen, dass eben dieses stärker und direkter thematisiert werden sollte in den Lehrveranstaltungen, gerade weil diejenigen, die sich zum Konzept geäußert haben, positive Einstellungen vertraten. Sowohl der Zweck des Konzepts in der Hochschulbildung als auch in der Schulbildung sollten Gegenstand der Seminare sein. Forschendes Lernen kann so sowohl für das Studium als auch als didaktisches Konzept für den Unterricht nutzbar gemacht werden.

Die Rahmenbedingungen müssen kontinuierlich verbessert werden, vor allem die Kommunikation zwischen Schule und Universität, aber auch die Transparenz der Seminaranforderungen. Der Sinn des Forschenden Lernens sollte m.E. auf Grundlage der im ersten Kapitel erwähnten Studien zur deprofessionalisierenden Wirkung von Praxisphasen verdeutlicht werden. Selbst der Verfasserin waren diese Studien nicht bekannt. In den Interviews zeichnete sich ab, dass die Student*innen bereits sehr offen auf Neuerungen des Lehrerbildes reagieren und diese in ihr Selbstbild integrieren. So wurde das kollegiale Unterrichtscoaching, Team-Teaching, Unterrichtsreflexion, eine systematische Leistungsbewertung oder auch das Etablieren einer Feedbackkultur positiv bewertet und mit konkreten Vorhaben für die spätere Berufspraxis untermauert. An diesem modernen Selbstbild könnten die Forschungsseminare anknüpfen, um Verbindungen zwischen Unterrichtsreflexion und Unterrichtsforschung nutzbar zu machen.

Es könnte etwa thematisiert werden, inwiefern die systematische Erhebung von SuS-Feedback durch Fragebögen die Etablierung einer Feedbackkultur nicht nur unterstützen, sondern sogar verbessern kann. Natürlich müssen auch die Unterschiede zwischen Reflexion und Forschung und die Grenzen von Forschung Gegenstand der Diskussion sein. Dies könnte m.E. einen Beitrag zur Theorie/Forschung-Praxis-Verbindung leisten, da dieses Vorgehen an bereits existierende positive Einstellungen und Präkonzepte der Studierenden anknüpft.

Die teilweise sehr vagen und unklaren Antworten der Studierenden in Bezug auf ihre Intention, im Berufsleben zu forschen, deuten darauf hin, dass die Studierenden nicht wissen, welche Art von Forschung im Schulalltag Anwendung finden könnte. Eine Schlussfolgerung könnte sein, dass in den Seminaren verstärkt konkrete Ideen thematisiert werden sollten. So könnten die Studierenden in den Forschungsseminaren konkrete, gut handhabbare Instrumente für die Schulpraxis kennenlernen und diese im Praxissemester ausprobieren. Dies würde eine mögliche Übernahme von Forschungsaktivitäten in die Berufspraxis fördern.

Aber gerade im Hinblick auf die vielfältigen Anforderungen an den Lehrer*innenberuf muss auch das Risiko im Blick gehalten werden, weitere Belastungen in den Beruf einzuführen bei gleichbleibend hoher Unterrichtstätigkeit. Schon jetzt ergeben Studien der GEW⁹, dass Lehrer*innen durchschnittlich mehr als 40 Stunden pro Woche arbeiten, die Ferienzeiten mit eingerechnet. Es müssen also auch strukturelle Veränderungen an den Schulen stattfinden, um der Intention, im Berufsleben zu forschen, den notwendigen Raum zu geben.

Verschiedene Definitionen von Forschungen sollten differenziert untersucht werden. Selbst innerhalb einer Sub-Disziplin von einer Wissenschaft wird man „selten vollständig übereinstimmende Darstellungen ihrer Forschung inklusive der damit verbundenen Erkenntnistätigkeiten finden“ (Reinmann 2017: 11) Qualitative Forschung war in den Interviews eher unterrepräsentiert, obwohl dieser Zugang gerade der von Interaktionen geprägten Welt des Schulalltags angemessen zu sein scheint.

An der Humboldt-Universität zu Berlin finden zudem bisher nur erziehungswissenschaftliche Begleitseminare zu den Praxisphasen statt. Von den Studierenden wurde in den Interviews wiederholt gefordert, dass auch fachdidaktische Seminare angeboten werden sollten. Auch bereits existierende Befunde stützen diese Forderung

⁹ <https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/studie-zur-arbeitszeit-lehrkraefte-sind-hochmotiviert-aber-hochbelastet/>, letzter Zugriff: 11.05.2019

(vgl. Kapitel 1.3).

Die Überlegung, Forschung optional durchzuführen und dafür die Auseinandersetzung mit Theorie und empirischen Studien zum obligatorischen Bestandteil des Masters zu machen, sollte einbezogen werden. Sollten sich keine strukturellen Änderungen im Studium, aber auch an den Schulen abzeichnen, sollte verhindert werden, dass die Forschungselemente eine deprofessionalisierende Wirkung zeitigen, die auf die Rahmenbedingungen zurückzuführen ist. Der Aufwand für die Beschäftigung mit Theorie und empirischen Studien würde ungemein geringer ausfallen, wenngleich der praktische Aspekt des Forschens dann verloren ginge. Bevor der Weg zu einer forschenden Grundhaltung eben durch das Forschen im Praxissemester verstellt wird, sollte diese Option jedoch bedacht und in Betracht gezogen werden.

Es gibt allerdings auch alternative Vorschläge: Man könnte das Forschungsprojekt nur noch im Bachelor-Studium ansiedeln. Eine andere Student*in plädierte dafür, das Praxissemester strukturell zu teilen. Die Hälfte der Zeit würde für unterrichtspraktische Tätigkeiten verwendet, während die andere Hälfte für forschungspraktische Tätigkeiten aufgewendet werden kann. Eine andere Möglichkeit bestünde darin, das Forschungsprojekt im Praxissemester zu entzerren, indem bereits im zweiten Semester Vorbereitungsseminare angeboten werden, in denen das Forschungsdesign entworfen wird, damit im Praxissemester nur noch die Erhebung und Auswertung stattfinden. Eine weitere Möglichkeit wären Schulkoperationen unabhängig vom Praxissemester, die es ermöglichen Forschungsseminare über alle Semester verteilt anzubieten, in denen auch die Datenerhebung und -auswertung vonstatten gehen können. Dann wäre jedoch wieder dafür zu sorgen, dass während des Praxissemesters die Verbindung von Theorie und Praxis nicht aus dem Blick gerät.

Generell sollte eine frühe Verankerung von theoretischen und_oder forschungsmethodischen Elementen im Studium angestrebt werden. Die Studienergebnisse zeigen, dass während des Praxissemesters nahezu keine Einstellungsänderungen mehr stattfinden. Vielmehr verstärken sich bereits bestehende Einstellungen. Auch Ausdifferenzierungen konnten festgestellt werden. Letztere resultierten entweder aus der realistischen Reflexion von Rahmenbedingungen in Studium und Beruf oder aus dem kritischen Umgang mit den vermittelten Inhalten und Konzepten. Einige Studierende berichteten von Einstellungsänderungen im Bachelor-Studium durch den Erstkontakt mit Schulforschung im Modul zum Berufsfelderschließenden Praktikum. Dieser frühe Zeitpunkt scheint also dazu geeignet, Einstellungsänderungen anzustoßen. Dennoch

sollte die Forschungsphase im Praxissemester nicht vernachlässigt werden, da sich Einstellungen teilweise von den ungünstigen Rahmenbedingungen negativ beeinflussen lassen. Eine Verbesserung der Rahmenbedingungen würde allen Studierenden zugutekommen. Allerdings scheinen nicht alle Aspekte der Rahmenbedingungen gleich gut veränderbar. Während die Veränderung und Anpassung von Seminarinhalten vergleichsweise einfach umzusetzen wäre, ist der Zielkonflikt zwischen Unterrichten und Forschen wahrscheinlich schwieriger zu bewältigen. Es sind Modelle gefragt, die weder die Theorie noch die Praxis benachteiligen oder isolieren, sondern eine produktive Synthese herzustellen vermögen.

Die vorliegende Studie bietet des Weiteren Impulse für weitere Forschungsvorhaben.

Im Rahmen einer quantitativen Auswertung mit einer ausreichend großen Stichprobe einer qualitativen Erhebung könnten Zusammenhänge zwischen dem wahrgenommenen Nutzen der verschiedenen Facetten mit der Einstellung der Studierenden untersucht werden. Ebenso könnte der Zusammenhang der Intention, im Berufsleben zu forschen, mit dem wahrgenommenen Nutzen der Facetten und der Einstellung der Studierenden gegenüber diesen analysiert werden.

Ein anderes Interview-Sample könnte zeigen, inwiefern die Ergebnisse dieser Studie belastbar sind. Des Weiteren könnten Studierende aus den Forschungsseminaren im Sommersemester befragt werden.¹⁰

Auch Interventionsstudien könnten geplant und durchgeführt werden, um die Wirkung von einigen der oben genannten Punkte zu überprüfen. Sorgt etwa eine Thematisierung der Studien zur deprofessionalisierenden Wirkung von Praxisphasen für eine sinnvollere Verortung des Forschungsprojektes in denselben? Welche Einstellungsänderungen bewirken Forschungsphasen im Bachelor-Studium?

Zur Einschätzung des Theorie-Praxis-Verhältnisses konnten nur im Hinblick auf Differenz- und Integrationskonzepte gesicherte Angaben gemacht werden. Eine genaue Untersuchung der Studierendenwahrnehmung zu dem konkreten Verhältnis von Theorie und Praxis steht demnach noch aus.

10 Diese werden an der HU vor allem für Studierende angeboten, die ihr Praxissemester im Ausland absolvieren.

LITERATUR- UND QUELLENVERZEICHNIS

Altrichter, Herbert: Komplexe praktische Tätigkeit braucht Forschung. Aktionsforschung und Weiterentwicklung beruflichen Handelns. In: Krall, Hannes/Mikula, Erika/ Jansche, Wolfgang (Hrsg.): Supervision und Coaching. 2008. S. 269-284.

Altrichter, Herbert/Mayr, J.:Forschung in der Lehrerbildung. In: Blömeke, Sigrid/Reinhold, Peter/Tulodziecki, Gerhard/Wildt, Johannes (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. 2004. S. 164-184.

Apelojg, Benjamin/Fichten, Wolfgang (Hrsg.): Experiment Unterricht – Studentinnen und Studenten erforschen Unterricht und Schule. Forschungsberichte aus der Oldenburger Teamforschung und dem WAT-Begleitseminar zum Praxissemester der Universität Potsdam. 2014.

Bach, Alexandra/Brodhacker, Sarah/Arnold, Karl-Heinz: Entwicklung allgemeindidaktischer Kompetenz in Schulpraktika: Erfassung der Kompetenzen zur Unterrichtsplanung, -durchführung und -analyse. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand. 3 (2). 2010. S. 158-178.

Bach, Andreas: Das Praxissemester in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Ergebnisse einer Evaluationsstudie zum Praxissemester an der Europa-Universität Flensburg. 2015. <http://www.uni-flensburg.de/fileadmin/content/portale/lehrerbildung/dokumente/presse/2015-bach-evaluationsbericht-praxissemester-online-end.pdf>, letzter Zugriff: 15.05.2019.

Bach, Andreas/Großmann, Kirsten/Winkel, Jens: Das Praxissemester in Flensburg. In: Schüssler, Renate/ Schöning, Anke/Schwier, Volker/Schicht, Saskia/Gold, Johanna/ Weyland, Ulrike (Hrsg.): Forschendes Lernen im Praxissemester, Zugänge, Konzepte, Erfahrungen. 2017. S. 81-87.

Baer, Matthias/Dörr, Günter/Fraefel, Urban/Kocher, Mirjam/Küster, Oliver/Larcher, Susanna/Müller, Peter/Sempert, Waltraud/ Wyss, Corinne: Werden angehende Lehrpersonen durch das Studium kompetenter? Kompetenzaufbau und Standardabweichung in der berufswissenschaftlichen Ausbildung an drei Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz und in Deutschland. In: Unterrichtswissenschaft. 35. 2007. S. 15-47.

Beycioglu, Kadir/Ozer, Niyazi/Ugurlu, Celal Teyyar: Teachers' views on educational research. In: Teaching and Teacher Education. 26 (4). 2010. S. 1088-1093.

Blatter, Joachim/Langer, Phil C./Wagemann, Claudius: Qualitative Methoden in der Politikwissenschaft. Eine Einführung. 2018.

Blömeke, Sigrid/Müller, Christiane/Felbrich, Anja: Forschung – Theorie – Praxis. Einstellungen von Studierenden und Referendaren zur Lehrerausbildung. In: Die Deutsche Schule. 98 (2). 2006. S. 178-189.

Bodensohn, Rainer/Schneider, Christoph: Was nützen Praktika? Evaluation der Blockpraktika im Lehramt – Erträge und offene Fragen nach sechs Jahren. In: Empirische Pädagogik. 22 (3). 2008. S. 274-304.

Bommers, Michael/Dewe, Bernd/Radtke, Frank-Olaf: Sozialwissenschaften und Lehramt. Der Umgang mit sozialwissenschaftlichen Theorieangeboten in der Lehrerbildung. 1996.

Borg, Simon: Language teacher research engagement. In: Language Teaching. 43(4). 2010. S. 391-429.

Chitpin, Stephanie/Simon, Marielle/Galipeau, James: Pre-service teachers' use of the objective knowledge growth framework for reflection during practicum. In: Teaching and Teacher Education. 12. 2008. S. 2049-2058.

Dannecker, Wiebke: Literaturunterricht binnendifferenziert gestalten. In: Baumgardt, Iris (Hrsg.): Forschen, Lehren und Lernen in der Lehrerbildung. Fachdidaktische Beiträge aus der universitären Praxis. 2014. S. 27-40.

Dannemann, Sarah/Niebert, Kai/Affeldt, Svenja/Gropengießer, Harald: Fallsammlung zum Lehren und Lernen der Biologie – Entwicklung von Videovignetten. In: Baumgardt, Iris (Hrsg.): Forschen, Lehren und Lernen in der Lehrerbildung. Fachdidaktische Beiträge aus der universitären Praxis. 2014. S. 41-56.

Drahmann, Martin/Zorn, Sarah Katharina/Rothland, Martin/König, Johannes: Forschendes Lernen im Praxissemester: Das Studienprojekt als Lernprodukt. König, Johannes/Rothland, Martin/Schaper, Niclas (Hrsg.): Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung. 2018. S. 115-134.

Egloff, Birte: Praktikum und Studium. Diplom-Pädagogik und Humanmedizin zwischen Studium, Beruf, Biographie und Lebenswelt. 2002.

Fast, Natalia: „Ich weiß, also kann ich“. Wie das Forschende Lernen gelingen und zur Professionalisierung von Sportstudierenden im Praxissemester beitragen kann. In: Ukley, Nils/Gröben, Bernd (Hrsg.): Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport. 2018. S. 349-364.

Feindt, Andreas/Wischer, Beate: Begründungen, Ziele und Formen Forschenden Lernens. In: Schüssler, Renate/ Schöning, Anke/Schwier, Volker/Schicht, Saskia/Gold, Johanna/ Weyland, Ulrike (Hrsg.): Forschendes Lernen im Praxissemester, Zugänge, Konzepte, Erfahrungen. 2017. S. 139-146.

Fichten, Wolfgang/Gebken, Ulf/ Obolenski, Alexandra: Entwicklung und Perspektive der Oldenburger Teamforschung. In: Dirks, Una/Hansmann, Wilfried (Hrsg.): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Auf dem Weg zu einer professionellen Unterrichts- und Schulen. 2002. S. 115-128.

Fichten, Wolfgang: Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In: Eberhardt, Ulrike (Hrsg.): Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. 2010. S. 127–182.

Fichten, Wolfgang/Meyer, Hilbert: Skizzen einer Theorie forschenden Lernens in der Lehrer_innenbildung. In: Feyerer, Ewald/Hirschhauser, Katharina/Soukup-Altrichter, Katharina (Hrsg.): Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung. 2014. S. 11–42.

Fichten, Wolfgang: Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In: Schüssler, Renate/ Schöning, Anke/Schwier, Volker/Schicht, Saskia/Gold, Johanna/ Weyland, Ulrike (Hrsg.): Forschendes Lernen im Praxissemester, Zugänge, Konzepte, Erfahrungen. 2017. S. 30–38.

Frenzel, Gabriele: Forschungshaltung oder Handlungskompetenz? Studierende im ersten Schulpraktikum. In: Obolenski, Alexandra/Meyer, Hilbert (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. 2003. S. 227-242.

Gemsa, Charlotte/Wendland, Mirko: Das Praxissemester an der Universität Potsdam. In: Schubarth, Wilfried/Speck, Karsten/Seidel, Andreas (Hrsg.): Nach Bologna: Praktika im Studium – Pflicht oder Kür? Empirische Analysen und Empfehlungen für die Hochschulpraxis. 2011. S. 213-237.

Gröschner, Alexander/Schmitt, Cordula: Kompetenzentwicklung und Lernerfahrungen im Praktikum (KLIP). Abschlussbericht der Längsschnittstudie. 2011.

Gröschner, Alexander/Schmitt, Cordula/Seidel, Tina: Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. 27 (1-2). 2013. S. 77-86. DOI 10.1024/1010-0652/a000090.

Gurski, Gesa/Pfützner, Michael: Standortspezifika sowie universitäre Konzeptionen des Praxissemesters. Heterogenität und Inklusion als inhaltliche Leitlinie des Praxissemesters in Schleswig-Holstein. In: Ukley, Nils/Gröben, Bernd (Hrsg.): Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport. 2018. S. 185-198.

Haberfellner, Christina: Der Nutzen von Forschungskompetenz im Lehramt. Eine Einschätzung aus der Sicht von Studierenden der Pädagogischen Hochschulen in Österreich. 2016.

Hascher, Tina: Die Erfahrungsfalle. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 5(1). 2005. S. 40-46.

Hascher, Tina: Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum: Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik. 51. Beiheft. 2006. S. 130-148.

Hascher, Tina/de Zordo, Lea: Langformen von Praktika. Ein Blick auf Österreich und die Schweiz. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung. 15 (1). 2015. S. 22-32.

Hedtke, Reinhold: Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. 2000.

Heidinger, Christine: Authentisches forschendes Lernen in Student-Scientist-Partnerships: Schüler_innen forschen mit Biowissenschaftler_innen. In: Kergel, David/Heidkamp, Birte (Hrsg.): Forschendes Lernen 2.0. 2016. S. 275-309. DOI 10.1007/978-3-658-11621-7_2.

Helfferich, Cornelia: Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 2011.

Helfferich, Cornelia: Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur Nina, Blasius Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 2014. S. 559-574-

Herfter, Christian/Schroeter, Romy (Hrsg.): Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. 2012.

Hericks, Uwe/Kunze, Ingrid: Entwicklungsaufgaben von Lehramtsstudierenden, Referendaren und Berufseinsteigern. Ein Beitrag zur Professionalisierungsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Heft 3. 2002. S. 401-416.

Hericks, Uwe: Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. 2006.

Herzmann, Petra/ Artmann, Michaela/Wichelmann, Eva: Theoriegeleitete Reflexionen videographierten Unterrichts. Eine Typologie studentischer Perspektiven auf universitäre Theorie-Praxis-Bezüge. In: Berndt, Constanze/Häcker, Thomas/Leonhard, Tobias (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. 2017. S. 176-189.

Hilfert-Rüppell, Dagmar/Penrose, Virginia/Höner, Kerstin/Eghtessad, Axel/Koch, Katja/Hormann, Oliver: Forschendes Lernen zu naturwissenschaftlich-experimentellen Problemlösefähigkeiten von Schüler_innen. In: Herausforderung Lehrer_innenbildung, Themenheft 1. 2018. S. 345–365. DOI 10.4119/UNIBI/hlz-46.

Hoeltje, B./Oberliesen, Rolf/Schwedes, Hannelora/Ziemer, Thomas: Das Halbjahrespraktikum in der Lehrerausbildung der Universität Bremen. Befunde, Problemfelder, Empfehlungen. Abschlussbericht der Evaluation 2000 bis 2003. 2004.

Hofhues, Sandra/Mallwitz, Michelle: Forschendes Lernen „zu Ende“ denken. In: Kergel, David/Heidkamp, Birte (Hrsg.): Forschendes Lernen 2.0. 2016. S. 247-262. DOI 10.1007/978-3-658-11621-7_2.

Homt, Martina/van Ophuysen, Stefanie: Die Studienprojekte im Praxissemester –Wie nehmen Studierende die universitäre Vorbereitung in den Projektseminaren wahr? In: Herausforderung Lehrer_innenbil-dung, Themenheft 1. 2018. S. 77-89. DOI 10.4119/UNIBI/hlz-58.

Homt, Martina: Die Nutzenerwartung gegenüber Forschendem Lernen in Praxissemester und Beruf – Einstellungsveränderungen Lehramtsstudierender im Verlauf des Praxissemesters. Vortrag. Zur Erforschung Forschenden Lernens –Implikationen für Lehrer*innenbildung, Wissenschaft und Praxis. Fachtagung an der Universität Bielefeld am 14. Februar 2019. (Seitenangaben beziehen sich auf die PowerPoint-Präsentation)

Homt, Martina/van Ophuysen, Stefanie: Forschend Lernen in Praxissemester und LehrerInnenberuf – Einstellungen und Handlungsintention von Lehramtsstudierenden. Vortrag. 7. Jahrestagung der GEBF Universität zu Köln am 26. Februar 2019. (Seitenangaben beziehen sich auf die PowerPoint-Präsentation)

Huber, Ludwig: Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Huber, Ludwig/Hellmer, Julia/ Schneider, Friederike (Hrsg.): Forschendes Lernen im Studium. 2009. S. 9-35.

Huber, Ludwig: Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. In: Hochschulwesen. 1+2. 2014. S. 22-29.

Hussy, Walter/Schreier, Margrit/Echterhoff, Gerald: Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor. 2013.

Kelle, Udo: Theoretisches Vorwissen und Kategorienbildung in der „Grounded Theory“. In: Kuckartz, Udo/ Grunenberg, Heiko/Dresing, Thorsten (Hrsg.): Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis. 2007. S. 32-49.

Kergel, David/Hepp, Rolf Dieter: Forschendes Lernen zwischen Postmoderne und Globalisierung. In: Kergel, David/Heidkamp, Birte (Hrsg.): Forschendes Lernen 2.0. 2016. S. 19-43. DOI 10.1007/978-3-658-11621-7_2.

Klewin, Gabriele/Kneuper, Daniel: Forschend lernen in der Bielefelder Fallstudienwerkstatt Schulentwicklung. In: Roters, Bianca/Schneider, Ralf/Koch-Priewe, Barbara/ Thiele, Jörg/Wildt, Johannes (Hrsg.): Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik. Professionalisierung. Kompetenzentwicklung. 2009. S. 63-85.

Komoss, Regine/Peters, Maria: Das Praxissemester an der Universität Bremen. In: Schüssler, Renate/Schöning, Anke/Schwier, Volker/Schicht, Saskia/Gold, Johanna/ Weyland, Ulrike (Hrsg.): Forschendes Lernen im Praxissemester, Zugänge, Konzepte, Erfahrungen. 2017. S. 96-103.

König, Johannes/Rothland, Martin: Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts Learning to Practice. In: König, Johannes/Rothland, Martin/Schaper, Niclas (Hrsg.): Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung. 2018. S. 1-62.

Kosnik, Clare/Beck, Clive: The action research process as a means of helping student teachers understand and fulfil the complex role of the teacher. In: Educational Action Research. 8 (1). 2000. S. 115-136.

Kuckartz, Udo: Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 2010.

Kuckartz, Udo: Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 2017. Online-Dokument.

<https://qualitativeinhaltsanalyse.de/documents/Kuckartz-Qualitative-Inhaltsanalyse-2016-Transkription.pdf>, letzter Zugriff: 15.05.2019.

Küster, Oliver: Praktika und ihre Lernpotentiale in der Lehrerbildung – Eine längsschnittliche Videostudie zur Untersuchung der Entwicklung unterrichtlicher Handlungskompetenz in verlängerten Praxisphasen. Dissertation. 2008.

Küsters, Ivonne: Narratives Interview. In: Baur Nina, Blasius Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 2014. S. 575-580.

Lütje-Klose, Birgit/Seitz, Simone/Streese, Bettina: Forschendes Lernen in inklusiven Lehr- und Lern-Arrangements. In: Schüssler, Renate/ Schöning, Anke/Schwier, Volker/Schicht, Saskia/Gold, Johanna/ Weyland, Ulrike (Hrsg.): Forschendes Lernen im Praxissemester, Zugänge, Konzepte, Erfahrungen. 2017. S. 173-180.

Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 2007.

Mayring, Philipp: Gütekriterien qualitativer Evaluationsforschung. In: Zeitschrift für Evaluation Heft 01. 2018. S. 11-24.

https://www.wiso-net.de/document/WAX_6DA7B030FB13C6227093564F8EFF3401, letzter Zugriff: 15.05.2019.

Makrinus, Livia: Der Wunsch nach mehr Praxis. Zur Bedeutung von Praxisphasen im Lehramtsstudium. 2013.

Martschinke, Sabine/Kopp, Bärbel: Selbstreflexives und forschendes Lernen als Mittel zum Erwerb günstiger Orientierungen für den Umgang mit Heterogenität. Eine hochschuldidaktische Studie. In: Abel, Jürgen/Faust, Gabriele (Hrsg.): Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung. 2010. S. 291-299.

Medjedović, Irena: Qualitative Daten für die Sekundäranalyse. In: Baur Nina, Blasius Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 2014. S. 223-232.

Müller, Katharina: Das Praxisjahr in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zur Wirksamkeit studienintegrierter Langzeitpraktika. 2010.

Naeve-Stoß, Nicole/Tramm, Tade: Forschendes Lernen im Hamburger Kernpraktikum. In: Schüssler, Renate/ Schöning, Anke/Schwier, Volker/Schicht, Saskia/Gold, Johanna/ Weyland, Ulrike (Hrsg.): Forschendes Lernen im Praxissemester, Zugänge, Konzepte, Erfahrungen. 2017. S. 88-95

Neuweg, Georg Hans: Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In: Hackl, Bernd/Neuweg, Georg Hans (Hrsg.): Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. 2004. S. 1-26.

Niggli, Alois: Welche Komponenten reflexiver beruflicher Entwicklung interessieren angehende Lehrerinnen und Lehrer? – Faktorenstruktur eines Fragebogens und erste empirische Ergebnisse. 2004.

Peters, John: Professionalisieren und Lernen durch forschendes Handeln. In: Feindt, Andreas/Meyer, Hilbert (Hrsg.): Professionalisierung und Forschung. Studien und Skizzen zur Reflexivität in der LehrerInnenbildung. 2000. S. 13-27.

- Pietsch, Susanne: Forschendes Lernen im „Projekt K – Kinder begleiten und verstehen lernen“ an der Universität Kassel. In: Roters, Bianca/Schneider, Ralf/Koch-Priewe, Barbara/ Thiele, Jörg/Wildt, Johannes (Hrsg.): Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik. Professionalisierung. Kompetenzentwicklung. 2009. S. 151-174.
- Plath, Ingrid: Wissenschaftliche pädagogisch-psychologische Literatur aus der Sicht von Lehrkräften. In: Forum Lehrerfortbildung. 7 (25). 1993. S. 25-41. urn:nbn:de:0111-opus-19269.
- Radtke, Frank-Olaf (2004): Der Eigensinn pädagogischer Professionalität jenseits von Innovationshoffnungen und Effizienzerwartungen. Übergangene Einsichten aus der Wissensverwendungsforschung für die Organisation der universitären Lehrerbildung. In: Koch-Priewe, Barbara/Kolbe, Fritz-Ulrich/Wildt, Jochen (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. 2004. S. 99-149.
- Reinmann, Gabi: Heterogenität und forschendes Lernen: Hochschuldidaktische Möglichkeiten und Grenzen. 2015.
https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2015/08/Artikel_Heterogenitaet_ForschendesLernen_Jan15.pdf, letzter Zugriff: 14.05.2019.
- Reinmann, Gabi: Lernen durch Forschung – aber welche?. Preprint der Textfassung zum Vortrag, gehalten am 27.09.2017.
https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2017/09/Artikel_Forschung_FL_Sept17.pdf, letzter Zugriff: 14.05.2019.
- Reusser, Kurt: Anmerkungen zur Vermittlung von "Theorie" in der Lehrerberufsbildung - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 7 (3). 1989. S. 425-438. urn:nbn:de:0111-pedocs-131792.
- Ross, Dorene: Action research for preservice teachers: A description of why and how. In: Peabody Journal of Education. 64. 1987. S. 131-150.
- Roters, Bianca: Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität. 2012.
- Rothland, Martin/Boecker, Sarah Katharina: Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. Potenzial und Bedingungen des Forschenden Lernens im Praxissemester. In: Die Deutsche Schule. 106 (4). 2014. S. 386-397.
- Rothland, Martin/Boecker, Sarah Katharina: Viel hilft viel? Forschungsbefunde und -perspektiven zum Praxissemester in der Lehrerbildung. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand. 8 (2). 2015. S. 112-134.
- Rueß, Julia/Gess, Christopher/Deicke, Wolfgang : Forschendes Lernen und forschungsbezogene Lehre – empirisch gestützte Systematisierung des Forschungsbezugs hochschulischer Lehre. Zeitschrift für Hochschulentwicklung. 11(2). 2016. S. 23–44.
- Schiedeck, Steffen: „Neue Medien“ im Sportunterricht – Didaktische Potenziale als Gegenstand Forschenden Lernens. In: Baumgardt, Iris (Hrsg.): Forschen, Lehren und Lernen in der Lehrerbildung. Fachdidaktische Beiträge aus der universitären Praxis. 2014. S. 175-190.
- Schneider, Ralf: Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Entwicklung einer Neukonzeption von Praxisstudien am Beispiel des Curriculumbausteins „Schulentwicklung“: Eine empirisch-qualitative Untersuchung zur Ermittlung hochschuldidaktischer Potentiale. Dissertation. 2009.

Schneider, Ralf/ Wildt, Johannes: Forschendes Lernen in Praxisstudien – Wechsel eines Leitmotivs. In: Roters, Bianca/Schneider, Ralf/Koch-Priewe, Barbara/Thiele, Jörg/Wildt, Johannes (Hrsg.): Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik. Professionalisierung. Kompetenzentwicklung. 2009. S. 8-36.

Schöning, Anke/Brandhorst, André/Goerigk, Paul: „Das ist im Rahmen“ – Das Wissen von fachdidaktischen Lehrenden über die Angemessenheit studentischer Forschung im Praxissemester. In: Herausforderung Lehrer_innenbildung, Themenheft 1. 2018. S. 193-210. DOI 10.4119/UNIBI/hlz-100.

Schubarth, Wilfried/Speck, Karsten/Seidel, Andreas/Gottmann, Corinna/Kamm, Caroline/Krohn, Maud: Das Praxissemester im Lehramt – ein Erfolgsmodell? Zur Wirksamkeit des Praxissemesters im Land Brandenburg. In: Schubarth, Wilfried/Speck, Karsten/Seidel, Andreas/Gottmann, Corinna/Kamm, Caroline/Krohn, Maud (Hrsg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?!. 2012. S. 137-169. DOI 10.1007/978-3-531-19122-5_8.

Schüring, Christian/Dutke, Stephan: Was erfahrene Lehrer an der Psychologie schätzen – Ergebnisse einer Studienangebotsevaluation. In: Krämer, Michael/Weger, Ulrich/Zupanic, Michaela (Hrsg.): Psychologiedidaktik und Evaluation X. n.n. S. 301-308.

Schüssler, Renate/Keuffer, Josef: „Mehr ist nicht genug (...)!“ Praxiskonzepte von Lehramtsstudierenden – Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung. In: Schubarth, Wilfried/Speck, Karsten/Seidel, Andreas/Gottmann, Corinna/Kamm, Caroline/Krohn, Maud (Hrsg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?!. 2012. S. 185-195. DOI 10.1007/978-3-531-19122-5_8.

Schüssler, Renate/Schwier, Volker/Klewin, Gabriele/Schicht, Saskia/Schöning, Anke/Weyland, Ulrike (Hrsg.): Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren. 2014.

Schwanewedel, Julia/Großschedl, Jörg/Heyduck, Birgit: Forschend Lehren lernen: Lehramtsstudierende betreiben Bildungsforschung. In: Lehmann, Judith/Mieg, Harald A. (Hrsg.): Forschendes Lernen. Ein Praxisbuch. 2018. S. 139-151.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. 2014. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf, letzter Zugriff: 14.05.2019.

Sonntag, Monika/Rueß, Julia: Wie können Studierende zum eigenständigen Forschen motiviert werden? Erfahrungen aus den Q-Tutorien an der Humboldt-Universität zu Berlin. In: Lehmann, Judith/Mieg, Harald A. (Hrsg.): Forschendes Lernen. Ein Praxisbuch. 2018. S. 20-35.

Steinke, Ines: Qualitätssicherung in der qualitativen Forschung. In: Kuckartz, Udo/Grunenberg, Heiko/Dresing, Thorsten (Hrsg.): Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis. 2007. S. 176-187.

Streblov, Lilian/Brandhorst, André: Studienwahlmotive und epistemologische Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. Allgemeine und fachbezogene Befunde einer Studierendenbefragung als Beispiel einer empirischen Begleitung und Umsetzung Forschenden Lernens. In: Ukley, Nils/Gröben, Bernd (Hrsg.): Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport. 2018. S. 201-218.

Wegener, Marcus/Faßbeck, Golo: Zur (De-)Professionalisierung der Sportstudierenden im Praxissemester. In: Ukley, Nils/Gröben, Bernd (Hrsg.): Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport. 2018. S. 249-261.

Wenzl, Thomas/Wernet, Andreas/Kollmer, Imke: Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden. 2018. DOI 10.1007/978-3-658-19461-1.

Weyland, Ulrike/Wittmann, Eveline: Praxissemester en vogue. In: Schüssler, Renate/ Schöning, Anke/Schwier, Volker/Schicht, Saskia/Gold, Johanna/ Weyland, Ulrike (Hrsg.): Forschendes Lernen im Praxissemester, Zugänge, Konzepte, Erfahrungen. 2017. S. 17-29.

Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. 2001.

Wissenschaftsrat: Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt. Zweiter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels. 2015.

https://www.kiva.tu-darmstadt.de/media/dezernat_ii/kiva/relaunch_2/2015_Wissenschaftsrat_Empfehlungen_zum_Verhaeltnis_von_Hochschulbildung_und_Arbeitsmarkt.pdf, letzter Zugriff: 14.05.2019.

Internetquellen

<https://www.duden.de/rechtschreibung/Mutterwitz>, letzter Zugriff: 14.05.2019.

<http://forschendes-lernen.net/index.php/gute-gruende.html>, letzter Zugriff: 12.04.2019.

<https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/studie-zur-arbeitszeit-lehrkraefte-sind-hochmotiviert-aber-hochbelastet/>, letzter Zugriff: 11.05.2019.

ANHANG 1

Tabelle 1: Kodierleitfaden (deduktive Kategorien)

Definitionen	Ankerbeispiele	Kodierregeln
Einstellung		Einstellung von Lehrer*innen oder anderen Personen nur codieren, wenn sie explizit im Bezug auf die eigene Einstellung beschrieben werden
Die Einstellung umfasst (Des)Interesse, wahrgenommene (Ir)Relevanz, Gefühle und geäußerte Meinungen sowie Vorstellungen.	„ich finde [...] wichtig“ „ich habe Angst vor [...]“ „ich denke, dass man etwas darüber wissen sollte“	
Einstellung zur Forschung in der Schule	„Also ich finde Evaluation auch immer noch sehr wichtig.“ „Und wäre auch offen so an Forschung, aber eher dann sozusagen als Erforschte teilzunehmen, selber betreiben eher nicht.“	Nicht nur Einstellung zu eigenen aktiven Forschungsaktivitäten, sondern auch Einstellung zur Forschung durch Externe
Forschung in der Schule umfasst alle aktiven Forschungsaktivitäten in der Schule, darunter interne und externe Evaluation, sowohl Schul- als auch Unterrichtsentwicklung inklusive Planung, Entwicklung des Instruments, Erhebung sowie Auswertung.	„[...] Dass man sozusagen auch mit überlegen sollte, dass man vielleicht selber irgendwann erforscht wird, finde ich irgendwie auch nett. [lacht] Wenn ich so überlege, dass viele andere Berufe das gar nicht haben, wissenschaftliches Interesse an hervorgehen (z.B. aus der Frage, Bäckern oder so ist mir jetzt nicht so bekannt. [lacht] Aber das finde ich irgendwie schön.“	Der Forschungsort Schule muss im codierten Segment nicht explizit benannt werden, muss jedoch eindeutig aus dem Kontext hervorgehen (z.B. aus der Frage, aus der Antwort in einem anderen Segment)
Einstellung zu Theorie und empirischen Studien	„Es ist alles theoretisch, in vielen Bereichen nicht gut organisiert, überhaupt nicht abgesprochen, das, was man hier lernt, ist, ich glaube, zu 90 Prozent (.) Unsinn, also etwas, was wir für später nicht brauchen. Vielleicht ist 90 ein bisschen hoch, 70.“	Auch codieren, wenn von Theorien unabhängig des Schulkontextes die Rede ist, z.B. Theorien im Studium allgemein
Unter Theorie und empirische Studien sind alle rezeptiven Forschungstätigkeiten zu verstehen,		

Definitionen	Ankerbeispiele	Kodierregeln
d.h. das Lesen von Studien, von Fachliteratur in Form von Handbüchern, Sammelbänden, aber auch Zeitschriftenartikeln o.ä.	„mich auf jeden Fall immer wieder erkundigen, wie der Forschungsstand ist, fänd ich inzwischen sehr wichtig“	
Einstellung zu Forschendem Lernen Forschendes Lernen bezeichnet den didaktischen Ansatz, durch das selbstständige Durchführen eines Forschungsprojekts bzw. der wesentlichen Teile eines Forschungsprojekts vielfältige Kompetenzen zu erlangen.	<p>„[...] als auch die Ideen mit dem forschenden Lernen im Hintergrund, halte ich nach wie vor für sehr, sehr schön, und bin auf jeden Fall froh, davon betroffen zu sein.“</p> <p>„[...] ich glaube, es ist das erste Mal, dass man wirklich selbstständig etwas entwickeln darf und bis zum Schluss endlich einmal durchführen und auswerten kann. Sonst ist ja gerade in Bachelor-, in Uniseminaren viel Input, Auswendiglernen, Niederschreiben.“</p>	<p>Auch codieren, wenn Begriff „Forschendes Lernen“ nicht explizit benannt, aber wesentliche Merkmale des Forschenden Lernens aufgeführt werden</p> <p>Auch in anderen Zusammenhängen außerhalb des Studiums codieren, z.B. Forschendes Lernen von SuS</p>
Einstellung zu den Forschungsprojekten in den Praxisphasen Die Forschungsprojekte in den Praxisphasen umfassen das Lernforschungsprojekt im Bachelor (Berufsfelderschließendes Praktikum) und Master (Praxissemester) sowie alle praxisphasenbegleitenden Studienprojekte aus den Fachdidaktiken mit Forschungsbezug.	<p>„Ich hatte eben Fragebögen erstellt zur Lehrerpersönlichkeit im Zusammenhang mit Frontalunterricht. Und das war ganz spannend und ich fand auch die Ergebnisse ganz toll, aber habe mich immer gefragt, wie aussagekräftig die jetzt eigentlich sind, weil das natürlich nicht so richtig, also methodisch fundiert.“</p> <p>„Vor allem das Auswerten der Daten hat mir Spaß gemacht [...] Ja, man bereitet sich immer so lange darauf vor und liest irgendwie viel dazu. Dann hat man diesen Fragebogen endlich fertig und ist dann damit beschäftigt, die Gruppen zu finden, mit denen man das durchführen kann. Und das ist dann so ein Nervenkitzel, so herauszukriegen, was denn da jetzt herausgekommen ist. Das fand ich schon ganz spannend.“</p>	<p>Auch codieren, wenn nicht vom Projekt insgesamt, sondern von einzelnen Teilaspekten gesprochen wird, z.B. Probandensuche, Erstellung von Fragebögen, Auswertung von Interviews</p>

Definitionen	Ankerbeispiele	Kodierregeln
<p>Einstellung zur empirischen Forschung allgemein</p> <p>Empirische Forschung allgemein bezieht sich fachunabhängig auf Forschung und deren Merkmale.</p>	<p>„aber das, was wir am Ende liefern sollen, das ist, irgendwie habe ich das Gefühl, das ist allen klar, dass das auch nicht repräsentativ oder irgendetwas sein kann“</p> <p>„so ein quantitativer Blick, also zu gucken, ich habe diese Vorstellung, also so eine Art These und von der möchte ich wissen, ob sie zutrifft oder eher nicht. Und dieses Ja-Nein-Denken trifft zu oder trifft nicht zu, so ein gewisses absolutes (lacht) Denken sozusagen halt an jede Situation heranzubringen, ich habe die Erwartung an etwas und kann sozusagen gucken, ob es, selbst wenn ich mit einer Skala arbeite, inwieweit das auf dieser Skala zutrifft oder nicht.“</p>	<p>Auch codieren, wenn Ansprüche an sogenannte „echte/ernstzunehmende“ Forschung im Kontext der Forschungsprojekte geäußert werden</p>
<p>Nutzen</p> <p>Unter Nutzen ist der wahrgenommene Nutzen, aber auch der erwartete Nutzen sowie der potentielle Nutzen zu verstehen.</p>	<p>„es ist nützlich für [...]“</p> <p>„es kann für diejenigen nützlich sein, die [...]“</p> <p>„es war mein Anspruch, dass es mir [...] bringt“</p> <p>„ich hätte mir gewünscht, dass ich durch [...] etwas lerne, aber das konnte ich leider nicht umsetzen“</p>	<p>Es werden nicht nur faktisch genannte Nutzenaspekte codiert, sondern auch Erwartungen sowie Wünsche hinsichtlich des Nutzens. Es werden zudem auch Segmente codiert, in denen die Studierenden einen potentiellen Nutzen beschreiben, den sie selbst nicht unbedingt erfahren haben.</p> <p>Wenn Nutzen und Einstellung nicht trennscharf voneinander geäußert werden, werden Segmente mit beiden Codes codiert.</p>
<p>Nutzen von Forschung in der Schule</p>	<p>„[Es nutzt] dem einzelnen Lehrer oder der Schule dann oder - um weiter dann, wenn man es ausweiten will, für die</p>	

Definitionen	Ankerbeispiele	Kodierregeln
s.o.	<p>Lehrerbildung dann, [dass man] Dinge ableiten kann und dann schon nutzt.“</p> <p>„Und in der Forschung hat man ja auch beispielsweise so eine ungefähre Meinung zu einem bestimmten Thema, und wenn man das erforscht, dann sieht man, was so die Tatsache ist, weil man jetzt die Beobachtung dazu hat. Beispielsweise Mädchen sind schlechter in Mathe als Jungs, dieses Vorurteil und dann sieht man in der Forschung, wenn man es halt in der Klasse usw. sich anguckt, dass es doch gar nicht stimmt.“</p>	
Nutzen von Theorie und empirischen Studien s.o.	<p>„Und die Haltung, das, was das mit sich bringt, also eine Reflexivität, ein Wissen darüber, die könnte man, glaube ich, auch durch die Auseinandersetzung mit bestimmten Studien einfach etablieren.“</p>	
Nutzen von Forschendem Lernen s.o.	<p>„Nicht wie für eine Klausur, wir lernen erst und zum Schluss, - sondern wir können das Wissen gleich anwenden, verbraten, verpacken.“</p>	
Nutzen der Forschungsprojekte in den Praxisphasen s.o.	<p>„Interessanterweise kam heraus, dass eben die Schülerinnen - und Schüler, die keine (...) Diagnose für irgendetwas bekommen haben, was ihren Lehralltag beeinflusst negativ oder positiv, dass die sich am wenigsten gehört und inkludiert gefühlt haben.“</p> <p>„Der richtige Mehrwert ist mir jetzt an dieser Stelle nicht richtig klar. Das kann natürlich auch an der Forschungsfrage liegen, aber es hat nichts mit dem Alltag Schule im Moment zu tun.“</p>	
Kritik an Rahmenbedingungen	<p>„Das ist schon anstrengend, dass man dann noch einmal extra - viele Daten usw. erheben muss, gerade weil man Unterrichts-</p>	

Definitionen	Ankerbeispiele	Kodierregeln
<p>Mit Kritik an Rahmenbedingungen sind alle kritisch gesehenen Aspekte gemeint, die die Praxisphasen und insbesondere die Forschungselemente beeinflussen, d.h. Studienorganisation, Anforderungen, zeitliche und personelle Ressourcen u.a.</p> <p>Intention, im Berufsleben zu forschen</p> <p>Unter Intention, im Berufsleben zu forschen, ist die Absicht zu verstehen, als Lehrperson in irgendeiner Art und Weise forschend tätig zu werden.</p>	<p>vorbereitungen hat und selber den Unterricht erproben muss“</p> <p>„Und das kann sehr unterschiedlich funktionieren. Je nachdem welche Dozenten sozusagen das Seminar leiten oder an welcher Schule man ist. Es kann vorkommen, dass es organisatorische Schwierigkeiten gibt oder die Schulleitung z.B. gewisse Vorstellungen hat, was erforscht werden soll an ihrer Schule oder auch nicht.“</p> <p>„Ja, ich fände es schön, es so zu machen, aber ich habe keine Methode dafür, deswegen wurstel ich mich da immer so mit meinen Fragen durch!“</p> <p>„Also ich hoffe, dass man Zeit dafür findet. Im Moment sehe ich das nicht.“</p>	<p>Es werden auch Äußerungen zur fehlenden Intention oder unklare Absichtsbekundungen codiert.</p> <p>Aus dem Kontext muss ersichtlich werden, dass es sich um Vorstellungen über die spätere Praxis handelt.</p>
<p>Art intendierter Forschung im Berufsleben</p> <p>Unter Arten intendierter Forschung im Berufsleben sind konkrete Ideen von Forschungsvorhaben, aber auch vague gehaltene Beschreibung etwaiger Forschungsvorhaben zu verstehen.</p>	<p>„z.B. Sprachstandserhebungen, einfache Tests, die kann man machen und da werde ich eben objektiv schlau. [...] Und dann ging es weiter, dass man eben merkt, dass die Sachen dauerhaft mehr bringen als dieser reine losgelöste, also wir gucken mal, ich erhebe jetzt mal, ich beobachte jetzt mal, sondern ich beobachte anhand von Kriterien etwas.“</p> <p>„da ging es um diesen Selbstevaluationsbogen von dem IQB, der ja häufig auch einfach überhaupt nicht genutzt wird, was ich ein bisschen schade finde, weil das eigentlich ein total gutes Instrument ist, denke ich. Da denke ich zumindest, dass ich schon ja jetzt mehr Lust hätte, so etwas später in meinem eigenen Unterricht tatsächlich auch einzusetzen“</p>	<p>Nicht unsystematische Reflexion, mündliche Feedbackmethoden, kollegiale Fachberatung, gegenseitige Hospitationen, Austausch im Kollegium codieren, auch wenn diese als Forschung bezeichnet werden.</p>

Definitionen	Ankerbeispiele	Kodierregeln
<p>Verhältnis von Forschung bzw. Theorie und Berufspraxis</p> <p>Unter Verhältnis von Forschung bzw. Theorie und Berufspraxis ist die Vorstellung der Studierenden darüber zu verstehen, inwiefern Forschung bzw. Theorie und Berufspraxis miteinander verbunden oder voneinander abgegrenzt sind.</p>	<p>„das zeigt für mich schon sehr stark, dass ich meine Rolle als Lehrkraft halt immer wieder reflektieren muss und auch immer wieder mit den SchülerInnen abgleichen muss. Und dementsprechend denke ich schon, dass ich da die Theorie, was ja jetzt in diesem Fall sozusagen die Ergebnisse des Lernforschungsprojekts wären, in meine Praxis übertragen oder zumindest anwenden will“</p>	<p>Die Vereinbarkeit von Forschung bzw. Theorie und Praxis im Studium wird nicht codiert.</p> <p>Es werden nur Segmente codiert, in denen explizit Forschung bzw. Theorie und Praxis miteinander in Verbindung gebracht werden.</p>
<p>Sonstiges</p>	<p>„Die Situationen, in denen ich Daten erhoben habe, waren immer aus dem Unterricht ausgelagert. Allein weil ich nie die ganze Klasse machen konnte.“</p> <p>„Gegen die Evaluation war er generell. [...] als ob da von außen jemand so ein bisschen so reingrätscht und er muss das jetzt machen“</p>	<p>Es werden nur Segmente codiert, die in Bezug zu den anderen Kategorien stehen, jedoch nicht klar zugeordnet werden können, z.B. Bedingungen für die Einstellung oder Kontextinformationen, die relevant sein könnten für die Fallanalyse.</p>

Tabelle 2: Induktiv gebildete Unterkategorien

Definitionen	Ankerbeispiel
UNTERKATEGORIEN ZU <i>KRITIK AN RAHMENBEDINGUNGEN</i>	
Zielkonflikt zwischen Forschen und Unterrichten Forschen und Unterrichten werden als konkurrierende Ziele angesehen.	„Das ist schon anstrengend, dass man dann noch einmal extra viele Daten usw. erheben muss, gerade weil man Unterrichtsvorbereitungen hat und selber den Unterricht erproben muss“
Unzureichende Kommunikation zwischen Schule und Universität Die Kommunikation zwischen Schule und Universität und deren Akteur*innen wird als fehlend oder mangelhaft eingeschätzt.	„Und die hatten sich auch eher irgendwie vorgestellt, dass die Dozierenden von der Uni auch an die Schulen kommen und dass man wirklich gemeinsam irgendwie dieses Projekt ins Leben ruft.“
Intransparenz Es wird kritisiert, dass der Zweck der Forschungsprojekte oder das Ziel der Seminare oder die Verbindung zur Praxis nicht klar (vermittelt) wird. Es wird kritisiert, dass die Anforderungen zwischen den Seminaren verschieden und intransparent sind.	„Vielleicht auch weil es nicht klar ist, warum man das eigentlich machen soll.“ „Und dann kam mir gerade jetzt zu Ohren, angeblich wurde sich ja jetzt geeinigt unter den Dozenten, dass ja wohl ein Plakat gemacht wird und ein Bericht, und dann kam wohl aber heraus, dass einige nur den Bericht schreiben müssen, andere nur das Plakat und das ist natürlich [...] so ein bisschen Zwietracht gesät oder verursacht“
Studienorganisation allgemein Die Studienorganisation, d.h. Abfolge und Inhalte der Veranstaltungen oder die fehlende Verankerung	„Also ich weiß ja auch, dass [...] das auf jeden Fall noch kommen wird in der Vorlesung und auch im Seminar, aber ja eigentlich ist es halt also für mich zu spät, habe ich das Gefühl“

Definitionen	Ankerbeispiel
<p>von Forschung bisher im Studium, wird kritisiert.</p> <p>mehrere Forschungsprojekte parallel</p> <p>Es wird kritisiert, dass (speziell in der Grundschulpädagogik) mehrere Forschungsprojekte parallel durchgeführt werden müssen.</p> <p>zu wenig Forschungskompetenzen</p> <p>Es wird kritisiert, dass zu wenig Wissen und Kompetenzen zur Forschung vorliegen bzw. bisher vermittelt wurden.</p> <p>zu wenig Zeit für zu hohe Anforderungen</p> <p>Es wird kritisiert, dass die Zeit allgemein zu knapp ist bzw. dass die Zeit für die zu hohen Anforderungen zu knapp ist.</p> <p>Sonstiges</p>	<p>„[...] weil als Grundschulstudenten sind wir ja die einzigen, die zwei LFP machen, und das hat irgendwie für uns von Anfang an keinen Sinn gemacht, zwei völlig verschiedene Sachen zu konzipieren.“</p> <p>„Ich bin nicht ganz kompetent, glaube ich/weiß ich, nicht ganz kompetent, weil ich ja viel zu wenig Wissen darüber habe.“</p> <p>„Aber ich kann es halt nicht machen, ich will es halt nicht machen, ich kann es nicht machen, weil der Aufwand so groß ist, dass ich eben zu viel Literaturrecherche machen müsste usw. Und ich habe momentan einfach keine Kapazitäten dafür.“</p> <p>„Und dann gibt es auch, finde ich, schon auch wieder diese Frage, ja, aber irgendwie ist es ja auch ungerecht. Ich investiere hier Zeit und Mühe und mache und mache und mache und im Endeffekt gehen alle gleich irgendwie aus und alle kommen durch.“</p>
<p>UNTERKATEGORIEN ZU <i>EINSTELLUNG ZU XY</i></p>	
<p>positiv</p> <p>Es werden positive Gefühle (Stolz, Spaß, Spannung), positive Meinungen, Interesse oder</p>	<p>„Na ja, vor allem das Auswerten der Daten hat mir Spaß gemacht“</p> <p>„ich fand das sofort total beeindruckend auf der einen Seite. Aber was ich daran eben vor allem gut fand, ist so eben dieser Aspekt offen zu bleiben für</p>

Definitionen	Ankerbeispiel
Relevanz zu xy ausgedrückt.	neue Forschung, neue Ergebnisse und nicht irgendwie auf irgendetwas, was man einmal vor zehn Jahren gelernt hat, zu beharren.“
neutral Es werden neutrale Gefühle, Meinungen oder Tatsachen zu xy ausgedrückt.	„das ist ja der Sinn des forschenden Lernen, dass man es selber macht, selber ausprobiert, selber seine Schwerpunkte festlegt“
ambivalent Es erfolgt keine klare Festlegung auf eine Einstellung, es herrschen Zweifel oder auch differenzierte Betrachtungen innerhalb eines Segments.	„Und das war ganz spannend und ich fand auch die Ergebnisse ganz toll, aber habe mich immer gefragt, wie aussagekräftig die jetzt eigentlich sind, weil das natürlich nicht so richtig, also methodisch fundiert.“
negativ Es werden negative Gefühle (Angst, Unsicherheit, Ärger), negative Meinungen, Desinteresse oder Irrelevanz zu xy ausgedrückt.	„boah, man sitzt hier und wälzt Theorien und liest die Bücher und schreibt sich da irgendein Zeugs, was alles so ein abgehobener Mist [ist], sage ich einfach mal ganz platt, und in der Schule kommt so wenig an“
negativ mit direktem Bezug zu Rahmenbedingungen (nur für Kategorie <i>Einstellung zu den Forschungsprojekten in den Praxisphasen</i>) Die Einstellung wird explizit mit den Rahmenbedingungen in Bezug gesetzt.	„Stichwort Minimalaufwand. Also irgendwie die gefühlte Notwendigkeit, die Ideale ein bisschen kleiner zu machen und Dinge fertigzustellen, Dinge umzusetzen mit so wenig Aufwand wie möglich, einfach weil sie einen Termin haben, weil sie irgendwie [unv.] anderer Dinge stehen, mit der Idee es zu verschlechtern.“
Sonstiges	„Aber doch, so hat es angefangen ja, und so baut sich das eben auf, ich werde ja nicht als Forscher geboren, oder als Forscherin.“

Definitionen	Ankerbeispiel
--------------	---------------

UNTERKATEGORIEN ZU <i>NUTZEN VON XY</i>	
kein Nutzen Es wird explizit geäußert, dass es keinen Nutzen von xy gibt, oder es wird keine Äußerung zum Nutzen getätigt.	<p>„dann ist sozusagen die Frage, was habe ich davon die Erwartung gehabt zu haben, dieser Schüler stört meinen Unterricht, und meine Erwartung an seinem Verhalten also / da komme ich immer nicht weiter.“</p> <p>„Jetzt ist es genau so, wie es eigentlich nicht sein sollte, so eine nervige Begleiterscheinung, die man jetzt auch noch zusätzlich machen muss. Der richtige Mehrwert ist mir jetzt an dieser Stelle nicht richtig klar.“</p>
für die Praxis Es wird ein Nutzen für die Praxis, d.h. für die Berufspraxis als Lehrer*in benannt, z.B. für die Unterrichtsentwicklung.	<p>„Und dann kann man sich halt Inspiration holen an solchen Erkenntnissen, wenn man sagen kann, okay, da wurde jetzt in dieser konkreten Situation mit dieser Methode erfolgreich gelernt, dann kann ich das natürlich auch selber ausprobieren.“</p>
neue Erkenntnisse Neue Erkenntnisse, eigene oder von anderen, werden als Nutzen benannt. Neu ist dabei im Sinne von einem Wissenszuwachs für einen persönlich und nicht unbedingt als neu für den wissenschaftlichen Diskurs zu verstehen.	<p>„Was aber interessant war, dass Unterschiede an den Schulen deutlich herauskamen. Also das war wirklich / ich dachte, wow, hätte ich jetzt nicht erwartet. [Ergebnisse werden lang beschrieben]“</p>
für Studium und wissenschaftliche Karriere Es wird ein Nutzen für das weitere Studium, für Abschlussarbeiten, für das wissenschaftliche Arbeiten im Studium oder für eine weiterführende wissenschaftliche Karriere (z.B. Promotion,	<p>„Ich glaube, es soll schon so einen Eindruck vermitteln, also die Tür offen halten so in die Bildungswissenschaften hinein, denn wir könnten ja, wenn wir wollten, nach unserem Masterabschluss hier am Institut sozusagen arbeiten.“</p> <p>„[...] deswegen überlege ich gerade ob, wenn es abgesegnet werden würde,</p>

Definitionen	Ankerbeispiel
Anstreben einer wissenschaftlichen Leitungsstelle) benannt.	ob sich das für eine Masterarbeit ausbauen ließe.“
forschende Grundhaltung entwickeln Der Nutzen wird so beschrieben, dass eine forschende-reflexive Haltung oder ein forschender Habitus oder ein forschender bzw. systematischer Blick entwickelt wird.	„Und die Haltung, das, was das mit sich bringt, also eine Reflexivität, ein Wissen darüber, die könnte man, glaube ich, auch durch die Auseinandersetzung mit bestimmten Studien einfach etablieren.“
Forschungskompetenzen erweitern Die Erweiterung von Forschungskompetenzen und Forschungswissen in der Planung, Durchführung und Auswertung von Forschungsprojekten wird als Nutzen angegeben.	„Natürlich durch das Seminar lernt man Methoden noch einmal kennen und ich befasse mich noch einmal mit dem Interview oder wie man einen Fragebogen entwickelt.“
Sonstiges	„Das ist so der Dreh- und Angelpunkt bei fast allen gerade, das ist auch eine Kompetenz da irgendwie mit wenig Zeit zurechtzukommen.“

Vorbereitungsseminar: Interviewleitfaden – fokussiertes Interview „Forschen in der Schule“

Erfassung von Lerngelegenheiten, Schwierigkeiten und Lösungsmöglichkeiten im Modul

Ziel: Für die Studie ist von Interesse, an welchen Punkten Dozierende in den BA-Veranstaltungen im Modul auf potenzielle Schwierigkeiten (mittels welcher Lösungsvorschläge) eingehen und wie sie erfolgreiche Reflexion über die Rolle von Empirie und Theorie in der Lehrpraxis, über eigene Forschung und die Notwendigkeit zur reflexiven Lehre anregen können. Letztendlich geht es um die Verbesserung der Lehre im Modul, aber auch um einen Einblick in die studentische Perspektive auf Forschendes Lernen im Lehramt (an der HU).

Einführung und Organisatorisches

- Thema: Modul „Pädagogisches Handeln und Lernorte“, besteht aus VS, Praktikum, NS. Es schließt mit einem Bericht zum Praktikum ab, in dem einen Großteil ein Forschungsprojekt einnimmt, das Jede/r im Modul erarbeitet und durchgeführt hat (das nenne ich im Interview immer „Lernforschungsprojekt“).
- Ziel: genaueres Kennenlernen der stud. Perspektive auf das Modul und das Forschen in der Schule -> Rückführung in die Dozentengruppe, Verbesserung des Moduls
- Wir sind deshalb interessiert an offenen (i. S. v. ehrlichen) Antworten, es gibt keine „falschen“ Antworten.
- Freiwilligkeit der TN, muss nicht antworten, jederzeit abbrechen, kann auch im Nachhinein Nichtverwendung der Daten verlangen
- Einwilligungserklärung unterschreiben lassen
- Informationsblatt mit nach Hause geben, kann auch sofort gelesen werden (Einwilligungserklärung ist Kurzform dessen)

Bisherige Einschätzung Verlauf und Lernfortschritte (Einstieg)

- 1** Erzähl mir doch einmal kurz, wie du das Vorbereitungsseminar bisher erlebt hast.
 - 1.1 Welches Projektthema hast du gewählt?
 - 1.2 Woran denkst du, wenn du zum jetzigen Zeitpunkt an die Lehrveranstaltung denkst?
- 2** Wenn du auf das Sommersemester zurückblickst: was weißt du jetzt über Schulforschung (Forschen in, über und für die Schule), was du vorher noch nicht wusstest?

Verständnis von Form und Funktion des LFP (im Studium und im Lehrberuf)

- 3** Es gibt in diesem Modul verschiedene Qualifikationsziele, zu denen einerseits gehört, dass ihr pädagogische Inhalte lernt, aber auch ein eigenes Lernforschungsprojekt im berufsfelderschließenden Praktikum durchführt. Mich interessieren deine Erfahrungen damit.
 - 3.1 Stell dir vor, du sollst einem Kommilitonen/ einer Kommilitonin erklären, was ein „Lernforschungsprojekt“ im Lehramtsstudium der HU genau ist - wie würdest du das beschreiben?
 - 3.2 Wie würdest du ihm/ihr erklären, was der Nutzen dieses Lernforschungsprojekts sein kann?
 - 3.3 Was würdest du ihm/ihr für die Durchführung raten/mit auf den Weg geben? (Warum hast du gerade diese Punkte ausgewählt?)

Wahrgenommene und gewünschte Lerngelegenheiten für Einstellungsveränderungen

Vorbereitungsseminar-Studierende:

- 4** Bitte erzähl mir doch etwas mehr zu deinen Erfahrungen und Einstellungen zum Forschen in der Schule bzw. Schulforschung. Bitte denk einmal daran zurück, wie du zu deiner Meinung über das Forschen in der Schule gekommen bist - es ist gut möglich, dass das ein Entwicklungsprozess war. Welche konkreten Merkmale des Vorbereitungsseminars/ des gesamten Moduls fallen dir ein, die für dich in diesem Prozess besonders bedeutsam waren?

- 5** *Inwiefern würdest du sagen, dass sich dein Eindruck darüber, wie Lehrende durch kleine Forschungsprojekte in der Schule ihren Unterricht analysieren oder sogar verändern können, durch das Seminar geändert hat? (Was ist passiert, dass es dazu gekommen ist?)*
- 6** Manche Studierende haben uns gesagt, dass es für Sie nützlich war, im Vorbereitungsseminar Schritt für Schritt ihr Exposé zu erarbeiten. Inwiefern würdest du dieser Meinung zustimmen?
- 7** *Gab es für dich andere hilfreiche Aufgaben (z. B. Texte, Seminarmethoden, Gespräche), durch die du (mehr) Freude oder Interesse am Forschen gefunden hast?*
- 8** Hast du im Seminar oder begleitend zu deinem Forschungsprojekt ein Portfolio erstellt, ein Forschungstagebuch oder musstest du Aufgaben schriftlich bearbeiten?
Wenn ja: worüber hast du geschrieben, und was hast du so zum Thema Forschen in der Schule gelernt? Wie fandest du diese Schreibaufgabe/ dieses Tagebuchschreiben?
- 9** Was hättest du dir für das Seminar gewünscht, damit du dein Forschungsprojekt noch besser hättest planen können?

Optional: Ein kleines Gedankenexperiment

- 10** Stell dir vor, eine neue Studie wird in den Medien und der Öffentlichkeit bekannt, die besagt, dass 6-10-jährige Kinder in der Schule einen größeren Wissenszuwachs haben, wenn sie 80% der Zeit allein, also in Einzelarbeit lernen und ca. 20% in Gruppen arbeiten. Wie würdest du mit dieser Studie und deren Ergebnissen umgehen? (Und was, wenn die Studie zu dem genau gegenteiligen Ergebnis gekommen wäre?)

Ergänzungen und Fragen

- 11** Gibt es Dinge, die du zu deinem Lernen und Arbeiten in diesem Modul/in dieser LV noch gern sagen möchtest?
- 12** Hast du noch abschließende Bemerkungen oder Fragen zur Studie?
(für Rückmeldung -> Mailadresse aufnehmen)

Vielen Dank!

Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen

- nonverbale Aufrechterhaltung
- Kannst du noch etwas mehr dazu erzählen? Kannst du das noch ein wenig ausführlicher beschreiben?
- Und dann? Wie ging es weiter?
- Wie war das so mit...?
- Kannst du ein Beispiel dafür nennen?

Mögliche Nennungen von Lerngelegenheiten (als Anregung, zum Nachfragen)

- bestimmte Texte lesen und diskutieren (zu welchem Thema?)
- bestimmte Aufgaben, z. B. Literatur suchen, Exposé schreiben, Poster
- Relevanz des Forschungsthemas für den/die Studierende/n, die Schule...
- Über die Bedeutung von Praxisforschung/Schulforschung gesprochen.
- Mit anderen zusammen gearbeitet/ geforscht.

Nachbereitungsseminar: Interviewleitfaden – fokussiertes Interview „Forschen in der Schule“

Erfassung von Lerngelegenheiten, Schwierigkeiten und Lösungsmöglichkeiten im Modul

Ziel: Für die Studie ist von Interesse, an welchen Punkten Dozierende in den BA-Veranstaltungen im Modul auf potenzielle Schwierigkeiten (mittels welcher Lösungsvorschläge) eingehen und wie sie erfolgreiche Reflexion über die Rolle von Empirie und Theorie in der Lehrpraxis, über eigene Forschung und die Notwendigkeit zur reflexiven Lehre anregen können. Letztendlich geht es um die Verbesserung der Lehre im Modul, aber auch um einen Einblick in die studentische Perspektive auf Forschendes Lernen im Lehramt (an der HU).

Einführung und Organisatorisches

- Thema: Modul „Pädagogisches Handeln und Lernorte“, besteht aus VS, Praktikum, NS. Es schließt mit einem Bericht zum Praktikum ab, in dem den Großteil ein Forschungsprojekt einnimmt, das Jede/r im Modul erarbeitet und durchgeführt hat (das nenne ich im Interview immer „Lernforschungsprojekt“).
- Ziel: genaueres Kennenlernen der stud. Perspektive auf das Modul und das Forschen in der Schule -> Rückführung in die Dozentengruppe, Verbesserung des Moduls
- Wir sind deshalb interessiert an offenen (i. S. v. ehrlichen) Antworten, es gibt keine „falschen“ Antworten.
- Freiwilligkeit der TN, muss nicht antworten, jederzeit abbrechen, kann auch im Nachhinein Nichtverwendung der Daten verlangen
- Einwilligungserklärung unterschreiben lassen
- Informationsblatt mit nach Hause geben, kann auch sofort gelesen werden (Einwilligungserklärung ist Kurzform dessen)

Bisherige Einschätzung Verlauf und Lernfortschritte (Einstieg)

- 1 Erzähl mir doch einmal kurz, wie du das Nachbereitungsseminar/das Modul bisher erlebt hast.
 - 1.1 Woran denkst du, wenn du zum jetzigen Zeitpunkt an die Lehrveranstaltung denkst?
 - 1.2 Welches Projektthema hast du gewählt?
- 2 Wenn du auf die letzten beiden Semester zurückblickst: was weißt du jetzt über Schulforschung (Forschen in, über und für die Schule), was du vorher noch nicht wusstest? (*Einstellungsveränderung 4.*)

Verständnis von Form und Funktion des LFP (im Studium und im Lehrberuf)

- 3 Es gibt in diesem Modul verschiedene Qualifikationsziele, zu denen einerseits gehört, dass ihr pädagogische Inhalte lernst, aber auch ein eigenes Lernforschungsprojekt im berufsfelderschließenden Praktikum durchführt. Mich interessieren deine Erfahrungen damit.
 - 3.1 Stell dir vor, du sollst einem Kommilitonen/ einer Kommilitonin erklären, was ein „Lernforschungsprojekt“ im Lehramtsstudium der HU genau ist - wie würdest du das beschreiben?
 - 3.2 Wie würdest du ihm/ihr erklären, was der Nutzen dieses Lernforschungsprojekts sein kann?
 - 3.3 Was würdest du ihm/ihr für die Durchführung raten/mit auf den Weg geben? (Warum hast du gerade diese Punkte ausgewählt?)

Wahrgenommene und gewünschte Lerngelegenheiten für Einstellungsveränderungen

Nachbereitungsseminar-Studierende:

Für diejenigen, die eine Einstellungsänderung beschrieben haben:

- 4 Du hast vorhin gesagt, dass Du jetzt – also nach dem Lernforschungsprojekt – etwas anders über Forschung denkst als davor. Kannst du vielleicht zurückverfolgen, was genau dazu geführt hat, dass du jetzt anders denkst?

Für diejenigen, die keine Einstellungsänderung beschrieben haben:

Du hast vorhin gesagt, dass Du jetzt – also nach dem Lernforschungsprojekt – immer noch genauso über Forschung denkst als davor. Was hätte Dich ins Nachdenken über Forschung bringen können? Was hätte man dafür im Vor- oder Nachbereitungsseminar tun können/ müssen?

- 5** Welchen Nutzen von Schulforschung könntest du in der Praxis beobachten? Möchtest du dies selbst ausprobieren? (Hast du schon konkrete Ideen welche Untersuchungen du vornehmen willst?)
- 6** Manche Studierenden haben uns gesagt, dass es für Sie nützlich war, im Vorbereitungsseminar Schritt für Schritt ihr Exposé zu erarbeiten. Inwiefern würdest du dieser Meinung zustimmen?
- 7** *Gab es für dich andere hilfreiche Aufgaben (z. B. Texte, Seminarmethoden, Gespräche), durch die du (mehr) Freude oder Interesse am Forschen gefunden hast? (wenn Nutzen des LFP gesehen)*
- 8** Hast du im Seminar oder begleitend zu deinem Forschungsprojekt ein Portfolio erstellt, ein Forschungstagebuch oder musstest du Reflexionsaufgaben schriftlich bearbeiten?
Wenn ja: worüber hast du geschrieben, und was hast du so zum Thema Forschen in der Schule gelernt? Wie fandest du diese Schreibaufgabe/ dieses Tagebuchschreiben?
- 9** Was hättest du dir für das das Modul gewünscht, damit dein Forschungsprojekt noch besser hätte verlaufen können?

Optional: Ein kleines Gedankenexperiment

- 10** Stell dir vor, eine neue Studie wird in den Medien und der Öffentlichkeit bekannt, die besagt, dass 6-10-jährige Kinder in der Schule einen größeren Wissenszuwachs haben, wenn sie 80% der Zeit allein, also in Einzelarbeit lernen und ca. 20% in Gruppen arbeiten. Wie würdest du mit dieser Studie und deren Ergebnissen umgehen? (Und was, wenn die Studie zu dem genau gegenteiligen Ergebnis gekommen wäre?)

Ergänzungen und Fragen

- 11** Was hat dir das Praktikum insgesamt, also auch in anderen Bereichen, gebracht (Z.B. Berufswahl)?
- 12** Gibt es Dinge, die du zu deinem Lernen und Arbeiten in diesem Modul/in dieser LV noch gern sagen möchtest?
- 13** Hast du noch abschließende Bemerkungen oder Fragen zur Studie?

Bei Interesse an Rückmeldung -> Mail-Adresse

Vielen Dank!

Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen

- nonverbale Aufrechterhaltung
- Kannst du noch etwas mehr dazu erzählen? Kannst du das noch ein wenig ausführlicher beschreiben?
- Und dann? Wie ging es weiter?
- Wie war das so mit...?
- Kannst du ein Beispiel dafür nennen?

Mögliche Nennungen von Lerngelegenheiten (als Anregung, zum Nachfragen)

- bestimmte Texte lesen und diskutieren (zu welchem Thema?)
- bestimmte Aufgaben, z. B. Literatur suchen, Exposé schreiben, Poster
- Relevanz des Forschungsthemas für den/die Studierende/n, die Schule...
- Über die Bedeutung von Praxisforschung/Schulforschung gesprochen.
- Mit anderen zusammen gearbeitet/ geforscht.

Masterstudierende im Praxissemester: Interviewleitfaden – fokussiertes Interview „Forschen im Lehramt und im Beruf“

Erfassung von Einstellungen und Erfahrungen mit Forschung in Studium und Schule, von Lerngelegenheiten und von Vorstellungen zur Rolle von Theorie und Empirie in der zukünftigen Lehrtätigkeit

Ziel: Die Studie soll einen Einblick in individuelle, studentische Perspektiven auf das Forschen im Studium und speziell innerhalb der vielen Aufgaben im Praxissemester erarbeiten. Allgemein gesprochen interessieren mich individuelle Erfahrungen und Einstellungen hinsichtlich wissenschaftlicher Theorien, wissenschaftlicher Arbeit und empirischer Forschung im Lehramt. Spezifisch gehe ich der Frage nach, welche Elemente im Praxissemester Studierende dazu anregen, motiviert forschend in der Schule zu agieren, sich reflexiv-forschend mit dem Lehrerberuf auseinanderzusetzen und diese Haltung perspektivisch in die Lehrpraxis zu übernehmen (Identifikation von Lerngelegenheiten, motivierende Elemente im Lern- und Forschungsprozess, Zukunftsorientierung).

Einführung und Organisatorisches

- Thema: Im Studium und speziell im Praxissemester sind Sie mit unterschiedlichen Aufgaben konfrontiert. Dazu gehört die Vorbereitung, Durchführung und Reflexion von Unterricht, aber auch die Erarbeitung und Durchführung von studentischen Forschungsprojekten und so genannten „Lernforschungsprojekten“ oder fachdidaktischen Studienprojekten.
- Ziel der Studie: genaueres Kennenlernen der stud. Perspektive auf diese Forschungsaufgaben im Studium und speziell im PS -> individuelle Forschungsbiographien (langfristig) erfassen, unterstützende Lernmöglichkeiten herausfinden; Rückführung in die Dozentengruppe, Verbesserung der Ausbildung (Handlungsempfehlungen)
- Ich bin deshalb interessiert an offenen (i. S. v. ehrlichen) Antworten, es gibt keine „falschen“ Antworten.
- Freiwilligkeit der TN, muss nicht antworten, jederzeit abbrechen, kann auch im Nachhinein Nichtverwendung der Daten verlangen
- Einwilligungserklärung unterschreiben lassen
- Informationsblatt mit nach Hause geben, kann auch sofort gelesen werden (Einwilligungserklärung ist Kurzform dessen)

Leitfrage (Erzählaufforderung)	Check – Wurde das erwähnt? Memo für mögliche Nachfragen – nur stellen, wenn nicht von allein angesprochen! Formulierung anpassen	Konkrete Fragen – bitte an passender Stelle (auch am Ende möglich) in dieser Formulierung stellen	Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen
Teil I Einstellung und Erfahrungen mit Forschung: In welchen Zusammenhängen ist Ihnen bisher Forschung im Studium und in der Schule begegnet? Können Sie mir dazu etwas erzählen?	<ul style="list-style-type: none"> • Lernforschungsprojekt im BA • Fachdidaktik • Fachwissenschaft • Masterarbeit/ProLeA • Interesse & Motivation 	<p>Was haben Sie in diesem Projekt genau gemacht?</p> <p>Was hat Ihnen daran gefallen?</p> <p>Was haben Sie dabei gelernt?</p> <p>Was fanden Sie schwierig? Wie sind Sie mit diesen Schwierigkeiten umgegangen?</p> <p>Wie stellt sich Forschung derzeit im PS für Sie dar?</p>	<p>Nonverbale Aufrechterhaltung</p> <p>Können Sie dazu noch etwas mehr erzählen?</p> <p>Und dann? Wie ging es weiter? Wie war das so mit...?</p> <p>Können Sie mir das an einem Beispiel genauer beschreiben?</p>
Teil II erfahrene und gewünschte Lerngelegenheiten: Sie haben gesagt, dass Sie durch diese/s Projekt/e gelernt haben, dass.... Wer oder was hat Ihrer Meinung dazu beigetragen?	<ul style="list-style-type: none"> • Planung, Durchführung und Reflexion des Forschungsprojekts • Begleitung durchs Seminar/Seminarleitung (Texte, Methoden, Austausch, Peerarbeit, Interesse von verschiedenen Akteuren) • Idealvorstellungen/Wünsche 	<p>Inwiefern fühlen Sie sich auf Ihre weitere Forschungsarbeit vorbereitet?</p> <p>Was wünschen Sie sich für Ihre weitere Forschungsarbeit?</p>	
Teil III Rolle von Theorien und Forschung für Lehrpraxis: Inwiefern passt denn Forschung eigentlich Ihrer Meinung nach zum Lehrerberuf? Inwiefern sehen Sie diese Punkte im Studium/PS/LFP vorbereitet?	<ul style="list-style-type: none"> • Rolle der Forschungsprojekte/ des LFP für die zukünftige Praxis • Rolle von Fachtheorien für die zukünftige Praxis 	<p>Inwiefern sollte ein/e Lehrer/in Ihrer Meinung nach regelmäßig Fachstudien rezipieren? Bitte begründen Sie.</p> <p>Inwiefern sollte ein/e Lehrer/in Ihrer Meinung nach empirisch forschen und können? Bitte begründen Sie.</p>	<p>Stellen Sie sich vor, sie sollten einer neuen Kommilitonin die Bedeutung des LFPs mit Bezug zur zukünftigen Lehrtätigkeit erklären sollten, was würden Sie ihr sagen?</p> <p>Welche Tipps würden Sie ihr geben, damit ihr Projekt gut läuft?</p>
Teil IV Ergänzende Nachfragen (Interviewerin, Studierende)			

Masterstudierende im Praxissemester: Interviewleitfaden –

2. fokussiertes Interview „Forschen im Lehramt und im Beruf“

Erfassung von Einstellungen und Erfahrungen mit Forschung in Studium und Schule, von Lerngelegenheiten und von Vorstellungen zur Rolle von Theorie und Empirie in der zukünftigen Lehrtätigkeit

Ziel: Die Studie soll einen Einblick in individuelle, studentische Perspektiven auf das Forschen im Studium und speziell innerhalb der vielen Aufgaben im Praxissemester erarbeiten. Allgemein gesprochen interessieren mich individuelle Erfahrungen und Einstellungen hinsichtlich wissenschaftlicher Theorien, wissenschaftlicher Arbeit und empirischer Forschung im Lehramt. Spezifisch gehe ich der Frage nach, welche Elemente im Praxissemester Studierende dazu anregen, motiviert forschend in der Schule zu agieren, sich reflexiv-forschend mit dem Lehrerberuf auseinanderzusetzen und diese Haltung perspektivisch in die Lehrpraxis zu übernehmen (Identifikation von Lerngelegenheiten, motivierende Elemente im Lern- und Forschungsprozess, Zukunftsorientierung).

Einführung und Organisatorisches

- Folgebefragung zum weiteren Verlauf der Forschung im Praxissemester und wie sich dieser Verlauf auf Ihre Ausbildung ausgewirkt hat
- Versuch, hilfreiche Lernsituationen zu finden
- Ich bin deshalb interessiert an offenen (i. S. v. ehrlichen) Antworten, es gibt keine „falschen“ Antworten.
- Freiwilligkeit der TN, muss nicht antworten, jederzeit abbrechen, kann auch im Nachhinein Nichtverwendung der Daten verlangen
- Einwilligungserklärung unterschreiben lassen
- Informationsblatt mit nach Hause geben, kann auch sofort gelesen werden (Einwilligungserklärung ist Kurzform dessen)

Leitfrage (Erzählaufforderung)	Check – Wurde das erwähnt? Memo für mögliche Nachfragen – nur stellen, wenn nicht von allein angesprochen! Formulierung anpassen	Konkrete Fragen – bitte an passender Stelle (auch am Ende möglich) in dieser Formulierung stellen	Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen
Teil I Weiterer Verlauf des Forschens im Praxissemester	<ul style="list-style-type: none"> • Lernforschungsprojekt • Studienprojekte • Beschreibung • Diskussion: • Herausforderungen und potenzielle • „Lessons learned“ • Vernetzung LFP mit and. Tät. • Ausblick auf die Masterarbeit 	<p>(Stand zum 1. Interview) Wie ist das Projekt weitergegangen? Was hat sie überrascht? Was haben Sie herausgefunden? Was fanden Sie schwierig? Wie sind Sie mit diesen Schwierigkeiten umgegangen? Was wissen Sie nun über Forschung in der Schule, was Sie vorher noch nicht wussten? Ergebnisse in Schule vorgestellt? Inwiefern konnten Sie STP-LFP verbinden? Inwiefern konnten Sie Unt.-LFP verbinden? Können Sie Daten für MA nutzen?</p>	<p>Nonverbale Aufrechterhaltung</p> <p>Können Sie dazu noch etwas mehr erzählen? Und dann? Wie ging es weiter? Wie war das so mit...?</p> <p>Können Sie mir das an einem Beispiel genauer beschreiben?</p>
Teil II erfahrene und gewünschte Lerngelegenheiten	<ul style="list-style-type: none"> • Planung, Durchführung und Reflexion des Forschungsprojekts • Begleitung durchs Seminar/Seminarleitung (Texte, Methoden, Austausch, Peerarbeit, Interesse von verschiedenen Akteuren) • Idealvorstellungen/Wünsche 	<p>Sie haben gesagt, dass Sie durch diese/s Projekt/e gelernt haben, dass.... Wer oder was hat Ihrer Meinung dazu beigetragen? Was fanden Sie am Verhalten von (Akteur_in)/ am Seminar besonders hilfreich?</p>	
Teil III Rolle von Theorien und Forschung für Lehrpraxis	<ul style="list-style-type: none"> • Zitat zum Sinn des LFP • Zitat zum Sinn von Forschung im Lehramt • Zitat zum Sinn von Forschung in der Schule (Alternativen) • Zukunftsperspektive (Interviewerin, Studierende) 	<p>Was würden Sie sich wünschen?</p> <p>Ich habe folgendes Zitat aus Ihrem 1. Interview (...) Wie stehen Sie heute nach Abschluss des Praxissemesters dazu?</p> <p>Inwiefern können Sie sich vorstellen, später selbst zu forschen (Varianten...)?</p>	<p>Stellen Sie sich vor, sie sollten einer neuen Kommilitonin die Bedeutung des LFPs mit Bezug zur zukünftigen Lehrtätigkeit erklären sollten, was würden Sie ihr sagen? Welche Tipps würden Sie ihr geben, damit ihr Projekt gut läuft?</p>
Teil IV Ergänzende Nachfragen (Interviewerin, Studierende)			

Bachelor-Interviews – Vorbereitungsseminar:

1. Wenn du auf das Sommersemester zurückblickst: was weißt du jetzt über Schulforschung (Forschen in, über und für die Schule), was du vorher noch nicht wusstest?
2. Es gibt in diesem Modul verschiedene Qualifikationsziele, zu denen einerseits gehört, dass ihr pädagogische Inhalte lernst, aber auch ein eigenes Lernforschungsprojekt im berufsfelderschließendem Praktikum durchführt. Könntest du deine Erfahrungen mit dem Modul erzählen?
3. Wie würdest du einer neuen Kommiliton*in erklären, welchen Nutzen das Lernforschungsprojekt hat / warum sie das Lernforschungsprojekt machen muss?
4. Bitte erzähle mir doch etwas mehr zu deinen Erfahrungen und Einstellungen zum Forschen in der Schule. Bitte denk einmal zurück, wie du zu deiner Meinung über das Forschen in der Schule gekommen bist – es ist gut möglich, dass das ein Entwicklungsprozess war.
5. Welche konkreten Merkmale des Seminars fallen dir ein, die für dich in diesem Prozess besonders bedeutsam waren?
6. Inwiefern würdest du sagen, dass sich dein Eindruck, wie Lehrende durch kleine Forschungsprojekte in der Schule Unterricht analysieren oder sogar verändern können, durch das Seminar geändert hat? (Was ist passiert, dass es dazu gekommen ist?)
7. Stell dir vor, eine neue Studie wird in den Medien und der Öffentlichkeit bekannt, die besagt, dass 6-10-jährige Kinder in der Schule einen größeren Wissenszuwachs haben, wenn sie 80% der Zeit allein, also in Einzelarbeit lernen und ca. 20% in Gruppen arbeiten. Wie würdest du mit dieser Studie und deren Ergebnissen umgehen? (Und was, wenn die Studie zu dem genau gegenteiligen Ergebnis gekommen wäre?)

Bachelor-Interviews – Nachbereitungsseminar¹:

1.

Für diejenigen, die eine Einstellungsänderung beschrieben haben:

Du hast vorhin gesagt, dass Du jetzt – also nach dem Lernforschungsprojekt – etwas anders über Forschung denkst als davor. Kannst du vielleicht zurückverfolgen, was genau dazu geführt hat, dass du jetzt anders denkst?

¹ nur abweichende Fragen werden aufgeführt

Für diejenigen, die keine Einstellungsänderung beschrieben haben:

Du hast vorhin gesagt, dass Du jetzt – also nach dem Lernforschungsprojekt – immer noch genauso über Forschung denkst als davor. Was hätte Dich ins Nachdenken über Forschung bringen können? Was hätte man dafür im Vor- oder Nachbereitungsseminar tun können/ müssen?

2. Welchen Nutzen von Schulforschung konntest du in der Praxis beobachten? Möchtest du dies selbst ausprobieren? (Hast du schon konkrete Ideen welche Untersuchungen du vornehmen willst?)

Master-Interviews – Semesterbeginn/-mitte²:

1. Wo ist Ihnen vor dem Praxissemester Forschung (im weitesten Sinne) im Studium begegnet?
2. Inwiefern konnten Sie das LFP mit Ihren anderen Tätigkeiten verbinden?
3. Können Sie Daten für die Masterarbeit nutzen?
4. Inwiefern sollte ein/e Lehrer/in Ihrer Meinung nach empirisch forschen und können? Bitte begründen Sie.
5. Inwiefern können Sie sich vorstellen, später selbst zu forschen (Varianten...)?

Master-Interviews – Semesterende³:

1. Ich habe folgendes Zitat aus Ihrem 1. Interview (...) Wie stehen Sie heute nach Abschluss des Praxissemesters dazu?

2 nur abweichende Fragen werden aufgeführt

3 nur abweichende Fragen werden aufgeführt

	Bachelor	Master 16/17_1. Interview
Einstellung zur Forschung in der Schule	0	0
ambivalent	0	2
negativ	0	2
neutral	1	0
positiv	4	2
Einstellung zu Theorie und empirischen Studien	0	0
ambivalent	1	1
negativ	0	0
neutral	4	1
positiv	2	3
Einstellung zum Forschenden Lernen	0	0
positiv	2	2
Einstellung zu den Forschungsprojekten in den Praxisphasen	0	0
negativ mit direktem Bezug zu Rahmenbedingungen	0	5
ambivalent	1	4
negativ	0	2
neutral	3	0
positiv	3	5
Nutzen von Forschung in der Schule	0	0
kein Nutzen	0	1
für die Praxis	2	2
forschende Grundhaltung entwickeln	1	0
Nutzen von Theorie und empirischen Studien	0	0
kein Nutzen	1	0
für die Praxis	2	4
forschende Grundhaltung entwickeln	0	0
Nutzen von Forschendem Lernen	1	2
Nutzen der Forschungsprojekte in den Praxisphasen	0	0
kein Nutzen	0	3
neue Erkenntnisse	1	2
für Studium und wiss. Karriere	2	1
für die Praxis	2	4
forschende Grundhaltung entwickeln	2	3
Forschungskompetenzen erweitern	3	4
SUMME	38	55
N = Dokumente	4	5

Master 16/17_2. Interview	Master 18/19_1. Interview	Master 18/19_2. Interview	Total
0	0	0	0
0	1	3	6
1	0	1	4
0	0	0	1
4	2	3	15
0	0	0	0
0	0	2	4
1	0	0	1
0	0	3	8
3	2	3	13
0	0	0	0
1	1	1	7
0	0	0	0
4	1	1	11
3	1	1	10
3	0	0	5
4	2	2	11
4	2	2	16
0	0	0	0
0	0	1	2
1	2	2	9
1	0	0	2
0	0	0	0
0	0	0	1
1	1	3	11
2	0	0	2
0	0	0	3
0	0	0	0
5	1	1	10
4	2	2	11
4	1	3	11
4	2	2	14
3	0	2	10
2	1	2	12
55	22	40	210
5	2	3	19

	Bachelor	Master 16/17_1. Interview
Einstellung zur Forschung in der Schule	0	0
ambivalent	0	3
negativ	0	2
neutral	1	0
positiv	8	9
Einstellung zu Theorie und empirischen Studien	0	0
ambivalent	1	1
negativ	0	0
neutral	5	1
positiv	4	5
Einstellung zum Forschenden Lernen	0	0
positiv	2	2
Einstellung zu den Forschungsprojekten in den Praxisphasen	0	0
negativ mit direktem Bezug zu Rahmenbedingungen	0	8
ambivalent	1	8
negativ	0	3
neutral	3	0
positiv	6	7
Nutzen von Forschung in der Schule	0	0
kein Nutzen	0	1
für die Praxis	5	2
forschende Grundhaltung entwickeln	1	0
Nutzen von Theorie und empirischen Studien	0	0
kein Nutzen	1	0
für die Praxis	8	5
forschende Grundhaltung entwickeln	0	0
Nutzen von Forschendem Lernen	2	2
Nutzen der Forschungsprojekte in den Praxisphasen	0	0
kein Nutzen	0	5
neue Erkenntnisse	2	2
für Studium und wiss. Karriere	3	3
für die Praxis	2	4
forschende Grundhaltung entwickeln	4	3
Forschungskompetenzen erweitern	6	5
SUMME	65	81
N = Dokumente	4	5

Master 16/17_2. Interview	Master 18/19_1. Interview	Master 18/19_2. Interview	Total
0	0	0	0
0	1	3	7
2	0	1	5
0	0	0	1
6	3	7	33
0	0	0	0
0	0	4	6
2	0	0	2
0	0	4	10
4	3	4	20
0	0	0	0
1	1	1	7
0	0	0	0
4	1	3	16
9	1	1	20
3	0	0	6
10	2	2	17
10	9	3	35
0	0	0	0
0	0	1	2
1	3	3	14
1	0	0	2
0	0	0	0
0	0	0	1
1	3	5	22
3	0	0	3
0	0	0	4
0	0	0	0
8	1	3	17
7	5	2	18
7	4	3	20
8	5	5	24
3	0	3	13
4	3	2	20
94	45	60	345
5	2	3	19

	MA 16/17_1. Interview	MA 16/17_2. Interview	Total
Einstellung zur Forschung in der Schule	0	0	0
ambivalent	2	0	2
negativ	2	1	3
neutral	0	0	0
positiv	2	4	6
Einstellung zu Theorie und empirischen Studien	0	0	0
ambivalent	1	0	1
negativ	0	1	1
neutral	1	0	1
positiv	3	3	6
Einstellung zum Forschenden Lernen	0	0	0
positiv	2	1	3
Einstellung zu den Forschungsprojekten i. d. Praxisphasen	0	0	0
negativ mit direktem Bezug zu Rahmenbedingungen	5	4	9
ambivalent	4	3	7
negativ	2	3	5
neutral	0	4	4
positiv	5	4	9
Nutzen von Forschung in der Schule	0	0	0
kein Nutzen	1	0	1
für die Praxis	2	1	3
forschende Grundhaltung entwickeln	0	1	1
Nutzen von Theorie und empirischen Studien	0	0	0
kein Nutzen	0	0	0
für die Praxis	4	1	5
forschende Grundhaltung entwickeln	0	2	2
Nutzen von Forschendem Lernen	2	0	2
Nutzen der Forschungsprojekte in den Praxisphasen	0	0	0
kein Nutzen	3	5	8
neue Erkenntnisse	2	4	6
für Studium und wiss. Karriere	1	4	5
für die Praxis	4	4	8
forschende Grundhaltung entwickeln	3	3	6
Forschungskompetenzen erweitern	4	2	6
SUMME	55	55	110
N = Dokumente	5	5	10

	MA 16/17_1. Interview	MA 16/17_2. Interview	Total
Einstellung zur Forschung in der Schule	0	0	0
ambivalent	3	0	3
negativ	2	2	4
neutral	0	0	0
positiv	9	6	15
Einstellung zu Theorie und empirischen Studien	0	0	0
ambivalent	1	0	1
negativ	0	2	2
neutral	1	0	1
positiv	5	4	9
Einstellung zum Forschenden Lernen	0	0	0
positiv	2	1	3
Einstellung zu den Forschungsprojekten in den Praxisphasen	0	0	0
negativ mit direktem Bezug zu Rahmenbedingungen	8	4	12
ambivalent	8	9	17
negativ	3	3	6
neutral	0	10	10
positiv	7	10	17
Nutzen von Forschung in der Schule	0	0	0
kein Nutzen	1	0	1
für die Praxis	2	1	3
forschende Grundhaltung entwickeln	0	1	1
Nutzen von Theorie und empirischen Studien	0	0	0
kein Nutzen	0	0	0
für die Praxis	5	1	6
forschende Grundhaltung entwickeln	0	3	3
Nutzen von Forschendem Lernen	2	0	2
Nutzen der Forschungsprojekte in den Praxisphasen	0	0	0
kein Nutzen	5	8	13
neue Erkenntnisse	2	7	9
für Studium und wiss. Karriere	3	7	10
für die Praxis	4	8	12
forschende Grundhaltung entwickeln	3	3	6
Forschungskompetenzen erweitern	5	4	9
SUMME	81	94	175
N = Dokumente	5	5	10

	Bachelor	Master 18/19	Total
Einstellung zur Forschung in der Schule	0	0	0
ambivalent	0	4	4
negativ	0	1	1
neutral	1	0	1
positiv	4	5	9
Einstellung zu Theorie und empirischen Studien	0	0	0
ambivalent	1	2	3
negativ	0	0	0
neutral	4	3	7
positiv	2	5	7
Einstellung zum Forschenden Lernen	0	0	0
positiv	2	2	4
Einstellung zu den Forschungsprojekten in den Praxisphasen	0	0	0
negativ mit direktem Bezug zu Rahmenbedingungen	0	2	2
ambivalent	1	2	3
negativ	0	0	0
neutral	3	4	7
positiv	3	4	7
Nutzen von Forschung in der Schule	0	0	0
kein Nutzen	0	1	1
für die Praxis	2	4	6
forschende Grundhaltung entwickeln	1	0	1
Nutzen von Theorie und empirischen Studien	0	0	0
kein Nutzen	1	0	1
für die Praxis	2	4	6
forschende Grundhaltung entwickeln	0	0	0
Nutzen von Forschendem Lernen	1	0	1
Nutzen der Forschungsprojekte in den Praxisphasen	0	0	0
kein Nutzen	0	2	2
neue Erkenntnisse	1	4	5
für Studium und wiss. Karriere	2	4	6
für die Praxis	2	4	6
forschende Grundhaltung entwickeln	2	2	4
Forschungskompetenzen erweitern	3	3	6
SUMME	38	62	100
N = Dokumente	4	5	9

	Bachelor	Master 18/19	Total
Einstellung zur Forschung in der Schule	0	0	0
ambivalent	0	4	4
negativ	0	1	1
neutral	1	0	1
positiv	8	10	18
Einstellung zu Theorie und empirischen Studien	0	0	0
ambivalent	1	4	5
negativ	0	0	0
neutral	5	4	9
positiv	4	7	11
Einstellung zum Forschenden Lernen	0	0	0
positiv	2	2	4
Einstellung zu den Forschungsprojekten in den Praxisphasen	0	0	0
negativ mit direktem Bezug zu Rahmenbedingungen	0	4	4
ambivalent	1	2	3
negativ	0	0	0
neutral	3	4	7
positiv	6	12	18
Nutzen von Forschung in der Schule	0	0	0
kein Nutzen	0	1	1
für die Praxis	5	6	11
forschende Grundhaltung entwickeln	1	0	1
Nutzen von Theorie und empirischen Studien	0	0	0
kein Nutzen	1	0	1
für die Praxis	8	8	16
forschende Grundhaltung entwickeln	0	0	0
Nutzen von Forschendem Lernen	2	0	2
Nutzen der Forschungsprojekte in den Praxisphasen	0	0	0
kein Nutzen	0	4	4
neue Erkenntnisse	2	7	9
für Studium und wiss. Karriere	3	7	10
für die Praxis	2	10	12
forschende Grundhaltung entwickeln	4	3	7
Forschungskompetenzen erweitern	6	5	11
SUMME	65	105	170
N = Dokumente	4	5	9